



**Évaluation de la formation au Programme Lanterne|Awacic en matière de
prévention de la violence sexuelle en milieu autochtone atikamekw**

Par Virginie Attard

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention de la
maîtrise en travail social, profil recherche**

Québec, Canada

© [Virginie Attard] , [2021]

RÉSUMÉ

Selon l'OMS (2002), la violence sexuelle représente un grave problème de santé publique touchant des millions de personnes chaque année dans le monde. Les jeunes enfants semblent plus à risque de vivre une situation de violence. Chez les enfants, les conséquences de l'agression sexuelle sont pernicieuses et peuvent provoquer, en plus des séquelles physiques, des troubles mentaux comme un état de stress post-traumatique ou encore des problèmes de comportements. Ces conséquences perdurent et trouvent un écho jusqu'à l'âge adulte. Dans ce contexte, il est important de mettre sur pied des programmes de prévention permettant de sensibiliser les populations sur ce sujet et ainsi d'éviter la perpétuation des risques d'agression sexuelle.

Toutefois, chez les tout-petits, seulement quatre programmes ont été recensés sur la prévention de la violence sexuelle et aucun d'entre eux n'a été réalisé en milieu autochtone (Hébert et al., 2017). Ainsi, le programme Lanterne|Awacic apparaît comme un projet novateur. Ce projet de recherche met en exergue l'évaluation de la formation au programme Lanterne|Awacic et l'utilisation des outils associés sur la prévention de la violence sexuelle chez les tout petits au sein de deux communautés autochtones atikamekw au Québec : Wemotaci et Manawan. Basée sur un devis mixte, cette étude évaluative est de nature sommative et formative. Le volet sommatif vise, par le biais de questionnaires, à évaluer les effets associés à la participation à la formation Programme Lanterne|Awacic sur les connaissances, les croyances et le niveau d'aisance à intervenir des professionnel-le-s en matière de prévention de la violence sexuelle chez les 0-5 ans dans un contexte autochtone. Le volet formatif, quant à lui, vise à : a) documenter la perception des professionnel-le-s quant à la pratique sécurisante des animatrices lors de la formation, l'utilisation des outils du programme auprès des tout-petits et b) identifier les barrières et les leviers propres aux programmes de prévention en matière de violence sexuelle au sein des communautés autochtones.

Cette étude, menée auprès de 42 participant-e-s, a privilégié l'utilisation de 3 types de collecte de données : le questionnaire, l'entrevue et le groupe de discussion. Les résultats qui en émergent ont quant à eux été analysés à partir de deux perspectives théoriques : a) la recherche évaluative en milieu autochtone et b) le transfert des connaissances.

Le volet sommatif de ce mémoire révèle des résultats positifs de la formation à très court terme (p.-ex : augmentation des connaissances et des attitudes), mais des résultats plus mitigés quant à son effet et à l'utilisation des outils (p.-ex : pas ou peu d'utilisation des outils après la formation, les enfants en bas âge n'étaient pas le public des professionnel-le-s) à moyen terme au sein des communautés atikamekw ciblées. Les résultats suggèrent qu'un suivi avec les communautés aurait permis de maintenir les effets sur le moyen terme et éventuellement le long terme. Concernant le volet formatif, les résultats mettent en exergue l'importance du processus de sécurisation culturelle dans les projets menés avec les communautés autochtones, la nécessité d'impliquer la population locale dans le projet (p.-ex : analyse des besoins) et l'appréciation des participant-e-s face à la formation au Programme Lanterne|Awacic.

Il faut comprendre que la violence sexuelle est, à ce jour, encore un sujet tabou au sein des communautés (Morin et Lafortune, 2008). Les statistiques concernant la violence sexuelle au sein des communautés autochtones ne semblent pas refléter la réalité. En effet, la proximité géographique avec son agresseur, le manque de confidentialité des services et la peur de représailles sont des éléments qui viennent entraver le dévoilement et la dénonciation d'une agression sexuelle. Les relations entre les Autochtones et les allochtones ont encore besoin d'évoluer afin d'arrimer leurs pratiques. L'implication des communautés dans les projets de recherche ne doit pas se limiter à la participation à une formation. Pour que les effets de la formation perdurent, un suivi post formation s'avère être essentielle.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
TABLE DES MATIERES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES SIGLES	ix
REMERCIEMENTS	x
AVANT PROPOS	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L’AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE	4
1.2 LES DÉFINITIONS DU PHÉNOMÈNE.....	5
1.3 LES CONSÉQUENCES DE L’AGRESSION SEXUELLE.....	7
1.4 L’ACCOMPAGNEMENT DE PERSONNES VICTIMES D’AGRESSION SEXUELLES .	9
1.5 LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE SEXUELLE	10
CHAPITRE 2 – LA RECENSION DES ÉCRITS	13
2.1 LE CONTEXTE DES COMMUNAUTES AUTOCHTONES	13
2.1.1 LE CONTEXTE DE COLONISATION AU SEIN DES COMMUNAUTES AUTOCHTONES	14
2.1.2 LES AGRESSIONS SEXUELLES CHEZ LES PEUPLES AUTOCHTONES.....	16
2.1.3 LA RELATION ALLOCHTONE / AUTOCHTONE DANS LE CADRE DES SERVICES SOCIAUX	18
2.2 LES PROGRAMMES DE PREVENTION DES AGRESSIONS SEXUELLES CHEZ LES 0- 5 ANS	19
2.2.1 LES 0-5 ANS UNE POPULATION PARTICULIERE POUR LES PROGRAMMES DE PREVENTION EN MATIERE D’AGRESSION SEXUELLE.	19
2.2.2 LES PROGRAMMES DE PREVENTION POUR LES ENFANTS EN BAS AGE.....	20
2.2.3 LES FORCES ET LES LIMITES DES PROGRAMMES DE PREVENTION RECENSES	23
2.3 LES CONDITIONS FAVORABLES A L’IMPLANTATION D’UN PROGRAMME DE PREVENTION	24
2.4 LE PROGRAMME LANTERNE AWACIC	26
2.5 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	30
CHAPITRE 3 – LES CADRES THÉORIQUES	32
3.1 RECADRER L’ÉVALUATION : LA DÉFINITION D’UN CADRE D’ÉVALUATION AUTOCHTONE.....	32
3.1.1 LES PRINCIPES DIRECTEURS DE LA RECHERCHE ÉVALUATIVE AUTOCHTONE	32
3.1.2 LES VALEURS FONDAMENTALES ET LES PRATIQUES D’ÉVALUATION	34
3.2 LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES.....	36
3.2.1 LA THÉORIE DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES	36

3.2.2 L'ADAPTATION DES CONNAISSANCES AU CONTEXTE LOCAL : LA SÉCURISATION CULTURELLE	40
3.2.2.1 L'ORIGINE DE LA SECURITE CULTURELLE.....	40
3.2.2.2 LA CONSCIENCE CULTURELLE, LA SENSIBILITÉ CULTURELLE ET LA COMPÉTENCE CULTURELLE.....	43
CHAPITRE 4 – LA MÉTHODOLOGIE.....	48
4.1 LE TYPE D'ÉTUDE	49
4.2. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES.....	50
4.3 LE TERRAIN DE RECHERCHE.....	51
4.4 LA POPULATION À L'ÉTUDE.....	53
4.5 LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLONS DE L'ÉTUDE.....	53
4.5.1 LE DÉROULEMENT DU RECRUTEMENT	53
4.5.2 L'ÉCHANTILLON DES QUESTIONNAIRES	56
4.5.3 L'ÉCHANTILLON DU GROUPE DE DISCUSSION.....	58
4.5.4 L'ÉCHANTILLON DES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES	58
4.6 LES COLLECTES DE DONNÉES	59
4.6.1. LES QUESTIONNAIRES.....	59
4.6.2 LE GROUPE DE DISCUSSION : LE REPAS COMMUNAUTAIRE	62
4.6.3 LES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES	63
4.7 LE TRAITEMENT ET ANALYSE DES RÉSULTATS	64
4.8 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	65
CHAPITRE 5 – LES RÉSULTATS.....	69
5.1 LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE	69
5.1.1 LES EFFETS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION À LA FORMATION AU PROGRAMME LANterne AWACIC	69
5.1.1.1 LES CONNAISSANCES	70
5.1.1.2 LES CROYANCES	74
5.1.1.3 LA PERCEPTION D'AUTOEFFICACITÉ QUANT À L'UTILISATION DES OUTILS LANterne AWACIC.....	78
5.1.2 L'APPLICATION DES CONNAISSANCES	79
5.1.2.1 LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ (NIVEAU D'AISSANCE) À APPLIQUER ET TRANSMETTRE DES CONNAISSANCES.....	79
5.1.2.2 L'APPLICATION DES CONNAISSANCES MILIEU PROFESSIONNEL	82
5.1.2.3 L'APPLICATION DES CONNAISSANCES MILIEU FAMILIAL ET COMMUNAUTAIRE	86
5.2 L'ÉVALUATION DES PROCESSUS	87
5.2.1 LE PROCESSUS DE SÉCURISATION CULTURELLE DANS LA FORMATION AU PROGRAMME LANterne AWACIC.....	87
5.2.1.1 LA PRÉSENCE DE FORMATRICES ALLOCHTONE ET AUTOCHTONE ET LE NIVEAU D'AISSANCE DANS LE PARTAGE D'EXPÉRIENCES.....	87
5.2.1.2 LES OUTILS.....	90
5.2.1.3 LE CHOIX DES EXEMPLES DANS LA FORMATION.....	91
5.2.1.4 LE TYPE DE FORMATION	92
5.2.1.5 L'HISTOIRE DE LA COLONISATION	93

5.2.2 LE CONTEXTE D'IMPLANTATION DE LA FORMATION AU PROGRAMME LANTERNE AWACIC.....	94
5.2.3 L'APPRÉCIATION DE LA FORMATION AU PROGRAMME LANTERNE AWACIC ET PISTES D'AMÉLIORATIONS	95
CHAPITRE 6 – LA DISCUSSION	100
6.1 LE PARALLÈLE ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE : UN REGARD EXPLORATOIRE SUR LES NOTIONS DE SEXUALITÉ, D'AGRESSION SEXUELLE ET D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU SEIN DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES ATIKAMEKW	101
6.1.1 LA REPRÉSENTATION DU TAUX D'AGRESSION SEXUELLE AU SEIN DES COMMUNAUTÉS	102
6.1.2 LA PERCEPTION DE LA SEXUALITÉ	105
6.1.3 UNE FORMATION ALLOCHTONE IMPLANTÉE DANS UN MILIEU AUTOCHTONE	108
6.2 UN RETOUR SUR LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME LANTERNE AWACIC	110
6.2.1 LES FACILITATEURS D'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME DE PRÉVENTION EN VIOLENCE SEXUELLE EN MILIEU AUTOCHTONE.....	110
6.2.1.1 L'IMPLICATION DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DANS LE PROJET	110
6.2.1.2 LA PRISE EN COMPTE DE LA RÉALITÉ DU MILIEU.....	112
6.2.2 LES BARRIÈRES D'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME DE PRÉVENTION EN VIOLENCE SEXUELLE EN MILIEU AUTOCHTONE.	114
6.2.2.1 LA FRÉQUENCE DE L'IMPLICATION DES COMMUNAUTÉS.....	114
6.2.2.2 LE PROFIL DE L'ÉCHANTILLON	117
6.2.2.3 LE SILENCE AUTOUR DE LA VIOLENCE SEXUELLE.....	118
6.2.2.4 LES ENJEUX LIÉS AU FINANCEMENT	120
6.3 LES FORCES ET LES LIMITES DE L'ÉTUDE	123
6.3.1 LES FORCES	123
6.3.2 LES LIMITES	125
6.4 RÉFLEXIONS AUTOUR DE RECOMMANDATIONS ET DE PERSPECTIVES FUTURES À L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME EN MILIEU AUTOCHTONE....	128
CONCLUSION	132
RÉFÉRENCES	136
ANNEXE 1.....	152
ANNEXE 2.....	153
ANNEXE 3.....	154
ANNEXE 4.....	155
ANNEXE 5.....	161
ANNEXE 6.....	168
ANNEXE 7.....	176
ANNEXE 8.....	178

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LA DESCRIPTION DE LA FORMATION LANTERNE AWACIC.....	27
TABLEAU 2: L'ARBORESCENCE DES OUTILS DU PROGRAMME LANTERNE AWACIC	29
TABLEAU 3: LES PRINCIPES DIRECTEURS DE LA RECHERCHE ÉVALUATIVE.....	33
TABLEAU 4: LES VALEURS FONDAMENTALES ET LES PRATIQUES D'ÉVALUATION AUTOCHTONE	35
TABLEAU 5: PROFIL DE L'ÉCHANTILLON	56
TABLEAU 6: LES RÉSULTATS DES ITEMS LIÉS AUX CONNAISSANCES.....	72
TABLEAU 7 : LES RÉSULTATS DES ITEMS LIÉS AUX CROYANCES.....	75
TABLEAU 8 : LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ LIÉ À L'UTILISATION DES OUTILS	78
TABLEAU 9 : LES RÉSULTATS DES ITEMS LIÉS AU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ.....	81
TABLEAU 10: LA PRÉVENTION COMPARÉE	91
TABLEAU 11: LES RÉSULTATS DES ITEMS LIÉS À L'APPRÉCIATION DE LA FORMATION	96

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : LE PROCESSUS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES	39
FIGURE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL POUR DES PRATIQUES CULTURELLEMENT COMPÉTENTES ET SÉCURITAURES	46
FIGURE 3 : LES EFFETS DE LA FORMATION AU PROGRAMME LANTERNE AWACIC SUR LES CONNAISSANCES	71
FIGURE 4 : LES EFFETS DE LA FORMATION AU PROGRAMME LANTERNE AWACIC SUR LES CROYANCES	74
FIGURE 5 : LES EFFETS DE LA FORMATION AU PROGRAMME LANTERNE AWACICI SUR LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ	80

LISTE DES SIGLES

AIAC	ASSOCIATION DES INFIRMIÈRES ET DES INFIRMIERS AUTOCHTONES DU CANADA
BSM	BUREAU AMÉRICAIN DE LA SANTÉ DES MINORITÉS
CALACS	CENTRE D'AIDE ET DE LUTTE CONTRE LES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL
CAVAC	CENTRE D'AIDE AUX VICTIMES D'ACTE CRIMINEL
CDC	CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION
CNA	CENTRE DE NATION ATIKAMEKW
CEMV	CENTRE D'EXPERTISE MARIE-VINCENT
DPJ	DIRECTION DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE
FIC	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
INSPQ	INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC
NAHO	NATIONAL ABORIGINAL HEALTH ORGANIZATION
OMS	ORGANISME MONDIAL DE LA SANTÉ
ONSA	ORGANISATION NATIONALE DE LA SANTÉ AUTOCHTONE
PPARC	PARTICLE PHYSICS AND ASTRONOMY RESEARCH COUNCIL
UQAC	UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
UQAM	UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REMERCIEMENTS

Cette maîtrise n'aurait pu se réaliser sans le soutien infaillible de mes directrices Christiane et Jacinthe. Je tiens particulièrement à les remercier pour leur compréhension, leur disponibilité et leur confiance infaillible. Je tiens également à remercier mes collègues de la fondation Marie-Vincent, Ariane, Catherine, Catherine et Sophie pour leur collaboration exceptionnelle dans ce projet. Je souhaite également remercier mes collègues autochtones Angélique, Alice et Sabine pour leur gentillesse et leur bienveillance. Ces rencontres m'ont permis d'appréhender et de découvrir un nouvel univers.

Malgré la distance physique, mes parents Christine et Jean-Claude et mon frère Julien ont toujours été un soutien essentiel. Ils savent me faire rire en tout temps. Je souhaite remercier Aurore pour sa sagesse, ses bons conseils et sa présence inestimable même si plus de 5000km nous séparent. Dans la dernière décennie, elle a tenu plusieurs rôles dans ma vie soit celui de ma première référente de stage en travail social puis mon amie et enfin celui de ma sœur d'une autre vie.

En cinq années, j'ai eu la chance de me créer une deuxième famille au Québec. C'est donc très naturellement que je remercie ma famille de cœur, Clément, Pierrot et Sarah-Jane pour leur soutien au quotidien, mais également Vincent et Joanie qui m'ont accueilli à bras ouverts pour de multiples séances de rédaction nocturne.

La maîtrise permet de créer des liens qui nous poussent toujours loin dans la réalisation du mémoire. Je remercie mes collègues de maîtrise, particulièrement Geneviève, de m'avoir accompagnée jusqu'à la fin dans ce parcours périlleux.

Pour finir, je souhaite dédier ce mémoire à ma tante, Rita, qui nous a quittés trop tôt et qui laisse un vide incroyable dans notre famille.

« Quoi qu'on en pense, une chose est sûre, on restera la meilleure famille qu'on ait jamais eue. » -Orelsan

AVANT-PROPOS

Tout au long du mémoire, l'écriture inclusive a été choisie afin de favoriser l'égalité des genres au sein de ce travail. Seul, le chapitre de résultats est entièrement rédigé au féminin puisque la majorité des participantes de l'étude était composée de femmes.

Il est également important de comprendre que ce mémoire a été réalisé par une personne allochtone vivant au Saguenay, originaire de la France. Les discussions émises sont réalisées avec une position d'humilité et de respect envers les peuples autochtones et leurs cultures.

Bien que ce mémoire ne s'ancre pas dans le domaine artistique, il est apparu, durant la réalisation de ce dernier, que la culture semble prendre une place à part entière dans le mode de vie autochtone. Ainsi, il apparaît pertinent de mettre en lumière l'art autochtone se trouvant à la portée de tout un chacun. Plusieurs réalisations cinématographiques, produites par et avec des autochtones ont été diffusées dans les salles comme le film atikamekw « Avant les rues » réalisé par Chloé Leriche (2016) ou encore le film innu « Kuessipan » de Myriam Verreault (2019). Ces longs métrages se trouvent désormais accessibles sur des plateformes de streaming. Des courts métrages, encourageant la voix des jeunes autochtones, sont également disponibles sur le site Wapikoni (<http://www.wapikoni.ca/>). Les films du Wapikoni, réalisés au sein des communautés, nous permettent de comprendre davantage leurs perspectives, leurs conditions de vie, mais aussi la richesse de leur culture et leur résilience. Le visionnement de ces œuvres audiovisuelles permet de provoquer plusieurs réflexions sur les contextes de vie au sein des communautés, mais également d'entrevoir l'importance de la culture pour les populations autochtones. Ainsi, les lecteurs·rices sont invité·e·s à découvrir ces artistes provenant de diverses nations autochtones.

INTRODUCTION

La sexualité, en tant que concept social, est soumise à de multiples évolutions régies par les mouvances politiques, culturelles, historiques et sociales. Dépendamment du contexte temporel, la violence sexuelle a, quant à elle, été graduellement condamnée par des textes législatifs. Par ailleurs, il est également important de garder à l'esprit qu'un parallèle temporel doit être fait entre la reconnaissance de la violence sexuelle et l'évolution de la place des femmes au sein de la société.

L'opinion populaire sait reconnaître que la majorité des agressions sexuelles sont commises envers les femmes. Toutefois, à l'heure actuelle, la littérature scientifique et les professionnel·le·s de terrain énoncent une réalité légèrement différente. Les hommes sont également victimes de ces actes réprimandables¹. Même si les statistiques font état d'un faible pourcentage, on ne peut ignorer ce constat.

La violence sexuelle apparaît comme un sujet tabou dont ni les femmes ni les hommes ne se sentent à l'aise de parler. Bien que les mouvements de dénonciations de violence soient de plus en plus entendus sur les réseaux sociaux, les médias classiques n'informent que très peu la population de ces actes traumatiques. Quelques histoires d'horreur font parfois surface et selon Baril et Maurice (2018), ce couvreur journalistique empreint de dramatisation et de sensationnalisme est susceptible d'être utilisé à la défaveur des victimes puisqu'il viendrait favoriser le risque de perpétuer des préjugés en matière d'agression sexuelle. De surcroît, les faits médiatiques couvrent

¹ http://www.agressionsexuellemontreal.ca/client_file/upload/infractions_sexuelles_2015.pdf

généralement des situations de violence sexuelle où des femmes représentées sont d'origine caucasienne et ancrées dans le fonctionnement de la société occidentale.

Le silence face à la violence sexuelle, mais également face à la sexualité, met à l'épreuve la sécurité des enfants. En effet, les habiletés de protection, passant par l'éducation à la sexualité pour les enfants en bas âge, ne semblent pas être une priorité gouvernementale².

Aujourd'hui il est important de briser l'omerta, de protéger les enfants et de transférer les savoirs aux personnes présentes dans leur quotidien. Au regard de la littérature, on comprend que de premières agressions sexuelles se déroulent très tôt dans l'enfance (Gries et al., 1997). C'est pourquoi la mise en place d'un programme de prévention chez les tout-petits apparaissait comme un projet novateur, et ce, notamment dans le milieu autochtone. Ainsi, ce mémoire s'intéresse particulièrement à la problématique de violence sexuelle et à sa prévention chez les 0-5 ans au sein des communautés autochtones.

Colonisées pendant plusieurs siècles, les nations autochtones font actuellement face à des taux élevés d'agression sexuelle. Pour répondre à ce problème social, le Centre d'expertise Marie-Vincent (CEMV) en collaboration avec des partenaires atikamekw a mis sur pied le Programme Lanterne|Awacic (qui signifie enfant, en atikamekw) en matière de prévention des agressions sexuelles (Fondation Marie-Vincent, 2017). L'évaluation de la formation au Programme Lanterne|Awacic a été réalisée par une équipe de recherche de

² <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>

« Depuis septembre 2018, les contenus définis par le Ministère sont obligatoires pour les élèves du primaire et du secondaire des établissements privés et publics. Ces contenus sont disponibles au préscolaire ».

l'UQAM et de l'UQAC (dont l'étudiante était la coordonnatrice du projet), en étroite collaboration avec le CEMV et le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA), qui regroupe les communautés de Wemotaci et de Manawan. Ce mémoire vise à traduire les résultats de cette évaluation sommative et formative menée auprès de 42 personnes ayant participé à la formation offerte en septembre 2019. Le volet sommatif, par le biais de questionnaires, a permis d'évaluer les changements en ce qui concerne les connaissances, les croyances et le niveau d'aisance à intervenir des professionnel-le-s en matière de prévention de la violence sexuelle chez les 0-5 ans dans un contexte atikamekw. Le volet formatif, quant à lui visait à identifier les facteurs ayant facilité ou nui à l'implantation de cette formation et à l'application des connaissances et des outils qui en découlent.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier chapitre expose l'ampleur de la problématique de la violence sexuelle et définit les concepts y étant associés. Le deuxième chapitre constitue un état des connaissances à propos de la violence sexuelle et de sa prévention, notamment en contexte autochtone. Les conditions favorables à l'implantation de programmes de prévention sont exposées, ce qui permet de situer le programme Lanterne|Awacic. Le chapitre 3 est consacré aux cadres théoriques, soit l'évaluation en contexte autochtone et le transfert de connaissances tandis que le chapitre 4 présente la méthodologie utilisée pour la réalisation de cette étude. Une étude évaluative de nature mixte a été privilégiée afin de recueillir des données à la fois subjectives et objectives. Le chapitre 5 vient présenter les résultats recueillis lors des diverses collectes de données. Pour finir, le chapitre 6 propose une discussion permettant de réaliser un retour avec la littérature scientifique et de la juxtaposer aux résultats recensés. Les forces et les limites du programme Lanterne|Awacic sont également présentées.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est dédié à la problématique de l'étude, en l'occurrence la violence sexuelle au sein de la population générale tandis que le chapitre 2 vise à traiter plus particulièrement les réalités autochtones. Cette partie va mettre en exergue l'ampleur, l'incidence et la prévalence des agressions sexuelles chez les enfants tout en apportant une première définition de ce phénomène. Les conséquences des agressions sexuelles chez les enfants vont également être brièvement abordées. En dernier lieu, la place du travail social, dans les programmes de prévention des agressions sexuelles, sera discutée.

1.1 L'ampleur du phénomène

Depuis une trentaine d'années, la société a pris conscience de l'ampleur des agressions sexuelles commises envers les enfants. Dans leur méta-analyse, incluant 45 études réalisées dans 24 pays, Barth et al. (2013) estiment que la prévalence de l'agression sexuelle envers les enfants est de 18-20 % chez les filles et de 8 % chez les garçons à l'échelle mondiale. Au Québec, en 2006, ce sont 9,7 % des hommes et 22 % des femmes qui rapportent avoir été victimes d'au moins un incident d'agression sexuelle avec contact avant l'âge de 18 ans, ce qui représente 16 % de la population québécoise (Tourigny et al., 2008). Concernant les communautés autochtones, de 25 % à 50 % des personnes auraient été victimes d'agression sexuelle³ (Collin-Vézina et al., 2009). D'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (2012), les sources de données concernant les agressions sexuelles sont principalement composées de rapports de police, d'études cliniques ou

³ Les données concernant cette population seront davantage détaillées dans le chapitre 2.

encore d'organisations non gouvernementales. Mais, il faut comprendre que, relativement aux actes commis, peu de situations sont signalées, ce qui tend à sous-estimer la prévalence des actes de violence sexuelle (OMS, 2012). En effet, selon Statistique Canada (Rotenberg, 2017), en 2014, seulement 5% des incidents en matière d'agression sexuelle ont été déclarés par les victimes aux services de police.

L'ampleur et les conséquences associées font du phénomène des agressions sexuelles un enjeu social majeur (Tourigny et Baril, 2011). D'un point de vue criminel, le Comité sénatorial permanent des droits de la personne (2011) énonce que les infractions sexuelles commises envers les enfants représentent une grande préoccupation, tant au Canada que dans le monde entier.

Selon Collin-Vézina et al. (2009), l'agression sexuelle est un problème répandu à travers toutes les cultures et tous les pays du monde, ce qui menace le bien-être des victimes, des familles et des communautés. L'agression sexuelle peut aussi être un élément qui se perçoit différemment en fonction de la culture, des valeurs et des coutumes d'un pays.

1.2 Les définitions du phénomène

Il est complexe pour les chercheurs d'aboutir à un consensus sur la définition de l'agression sexuelle commise envers un enfant (0-17 ans) (Trickett 2006). Mathews et Collin-Vézina (2019) indiquent que le problème dans la définition du concept d'agression sexuelle est que celle-ci doit répondre à plusieurs prérogatives. Selon ces auteurs, l'utilité de la définition influencera alors sa conception. Cinq principaux domaines viendraient

teinter la nature de la définition des agressions sexuelles, soient celui de la recherche, le cadre légal et criminel, la dynamique de prévention, les réponses politiques et l'établissement de normes sociales. Aussi, dans ce projet, il est important de prendre en compte que le contexte sociétal vient jouer un rôle prédominant dans la définition du sujet.

Au-delà des particularités culturelles, Tourigny et Baril (2011, p.9) proposent une définition qui tente de rassembler des éléments scientifiques et des aspects légaux : « L'agression sexuelle contre un enfant est définie comme tout acte ou jeu sexuel, hétérosexuel ou homosexuel, entre une ou des personnes en situation de pouvoir, d'autorité ou de contrôle, et un enfant mineur (de moins de 18 ans) ».

Concernant le cadre légal, la loi sur la protection de la jeunesse (Éditeur officiel du Québec, 1984, chapitre P-34.1. Mise à jour 14 juin 2020) stipule qu'il y a agression sexuelle :

Lorsque l'enfant **subit des gestes à caractère sexuel**, avec ou sans contact physique, de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation. (...) lorsque l'enfant **encourt un risque sérieux de subir des gestes à caractère sexuel**, avec ou sans contact physique, de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation.

On comprend alors qu'il ne s'agit pas uniquement de l'acte d'agression en soi, mais que les dynamiques de prévention et de protection jouent aussi un rôle important.

Dans une optique plus descriptive, l'OMS (2002) définit le phénomène en différenciant les agressions sexuelles intrafamiliales et extrafamiliales. Cette proposition vient apporter plus d'éclairages sur le manque de dévoilement ou encore sur les

dynamiques qui se jouent lorsque l'agression sexuelle est perpétrée par un membre de la famille en comparaison à celle commise par une personne externe à la famille (p.-ex., par une connaissance ou un étranger).

Sur le site internet du Secrétariat à la condition féminine, la définition retenue résulte des orientations du gouvernement québécois en matière d'agressions sexuelles (2001). Cette même définition est également reprise dans le plan d'action en la matière :

Une agression sexuelle est un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par une manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite. Une agression sexuelle porte atteinte aux droits fondamentaux, notamment à l'intégrité physique et psychologique et à la sécurité de la personne. (Secrétariat à la condition féminine, 2001, p.22)

En soi, les principaux éléments définissant l'agression sexuelle gravitent autour de la nature de l'agression, du type d'auteur et du rôle de protection des parents à l'égard de leur enfant. La définition du secrétariat à la condition féminine, bien que peu récente (2001), sera la définition retenue pour la réalisation de ce travail, au regard de son aspect à la fois descriptif et synthétique.

1.3 Les conséquences de l'agression sexuelle

Comme il a pu être mentionné antérieurement, l'agression sexuelle est un problème social dévastateur qui engendre des conséquences plurielles et systémiques. À la suite de leur recension des écrits, Baril et Tourigny (2009) de même qu'Hébert et al. (2011)

concluent qu'il ne semble pas exister de profil spécifique des conséquences chez les enfants victimes de violences sexuelles, en général.

Toutefois, selon les études recensées, les enfants victimes d'agression sexuelle ont plus de problèmes physiques (p.-ex., troubles somatiques), cognitifs (p.-ex., difficultés scolaires, méfiance), psychologiques (p.-ex., dépression, anxiété, peur) et sexuels (p.-ex., victimisation, délinquance sexuelle) que les enfants n'ayant pas été victimes (Collin-Vézina et al., 2009; Muckle et Dion, 2008). À titre d'exemple, Beitchmann et al. (1992) expliquent qu'après une agression, les probabilités de développer des troubles mentaux, telle qu'une dépression majeure ou un syndrome post-traumatique, sont accrues. D'autres études indiquent également que des problèmes de consommation ou des tentatives de suicide peuvent cacher la non-guérison d'une agression sexuelle chez l'enfant (Collin-Vézina et al., 2009; Muckle et Dion, 2008).

Les conséquences de l'agression sexuelle touchent également l'aspect comportemental (p.-ex., délinquance, agression) et socio-émotif (p.-ex., faible estime de soi, isolement social) des enfants (Collin-Vézina et al., 2009; Muckle et Dion, 2008). Vécus durant l'enfance, ces traumatismes peuvent avoir des répercussions tout au long de l'adolescence, mais également dans la vie adulte. Muckle et Dion (2008) expliquent que l'agression sexuelle peut provoquer une internalisation de la souffrance chez la personne conduisant alors à la reproduction de ces actes déviants sur d'autres membres du réseau social dont les enfants de la famille de la victime. On parle alors de transmission intergénérationnelle de l'agression (Collin-Vézina et al., 2009; Muckle et Dion, 2008). Les conséquences d'une agression sexuelle viennent donc toucher la sphère personnelle de la

victime, mais également les systèmes qui l'entourent telles que la famille, la communauté et à plus grande échelle la société.

Il est important de comprendre que ces conséquences, à court et à long terme, s'observent aussi chez les personnes autochtones. Toutefois, elles semblent s'intensifier en raison du colonialisme, du contexte socio-économique et politique et de l'éloignement géographique des grands centres urbains. De surcroît, l'encouragement au silence ajoute une dynamique particulière aux communautés autochtones. En général, cette omerta se brise lorsqu'une crise majeure apparaît dans la communauté (Morin et Lafortune, 2008).

Morin et Lafortune (2008) énoncent que pour les communautés autochtones, les processus de guérison d'une agression sexuelle sont certes individuels, mais surtout collectifs. Par exemple, les « cercles de guérison » envisagent l'agression sexuelle comme un désordre social et communautaire, engendré par des siècles de colonisation.

1.4 L'accompagnement de personnes victimes d'agression sexuelle

L'OMS (2012) rappelle qu'à la suite d'une agression sexuelle, les victimes peuvent ressentir de la honte, de même qu'éprouver un sentiment de peur liée à une crainte de représailles, d'être blâmées ou accusées, de ne pas être crues, d'être maltraitées ou encore d'être rejetées par la société. Dans ce contexte, les services de santé et les services sociaux se doivent alors de proposer des systèmes de soutien adéquats. Mathews et Collin-Vézina (2016) indiquent que les décideurs politiques font face à des défis puisque le phénomène des agressions sexuelles est encore dissimulé, psychologiquement complexe et socialement sensible.

Depuis 2001, le Gouvernement du Québec, a mis en place des orientations ministérielles afin de guider l'accompagnement des personnes victimes de violences sexuelles. Face à ces constats, différentes formes d'intervention et de soutien sont offertes aux personnes victimes d'agression sexuelle. Le site du Gouvernement du Québec (2020)⁴ recense une liste de ressources comme le centre d'aide aux victimes d'actes criminels (CAVAC), le centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS), mais aussi téléphoniques, par exemple la ligne-ressource pour victimes d'agression sexuelle et d'exploitation sexuelle ou encore Tel-Jeunes. Au-delà des ressources de première ligne, une recension d'écrits de Simoneau et al. (2008) démontre par exemple la pertinence et le bienfait d'entrevues de groupes pour les enfants victimes qui leur permet d'externaliser leur souffrance, de se sentir entendus et d'être entourés de pairs ayant vécu eux aussi ces événements traumatiques.

Le plan d'action de lutte contre la violence sexuelle décline dans diverses orientations gouvernementales l'importance de l'accompagnement des personnes victimes. Toutefois, afin éviter la reproduction de ces actes violents, le gouvernement insiste sur l'importance de la prévention et la sensibilisation de la population sur ce fléau sociétal.

1.5 La prévention de la violence sexuelle

En 2001, le premier rapport gouvernemental du Québec, portant sur les orientations en matière d'agression sexuelle, explique que la prévention :

Vise à réduire l'incidence des agressions sexuelles dans tous les milieux de vie. Elle doit reposer sur une connaissance des causes et des facteurs qui sont associés à ce problème afin de mieux cibler les personnes pour lesquelles le risque de subir cette forme de violence

⁴ <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/violences/agression-sexuelle-aide-ressources/>

est plus élevé comme celles qui sont susceptibles de la faire subir à d'autres personnes. Il est nécessaire également de déterminer quelles sont les interventions qui, en prévention, s'avèrent les plus efficaces ou prometteuses pour contrer les différentes formes d'agression sexuelle. Les activités de prévention auprès des femmes doivent s'appuyer sur une approche d'empowerment dont l'objectif principal est de contribuer à une prise en charge collective de la sécurité des femmes, sans toutefois rendre les femmes responsables d'assurer seules leur propre sécurité.

(Ministère de la santé et des services sociaux, 2001, p. 53)

Depuis 2001, un plan d'action et de lutte est actualisé tous les 5 ans. Le dernier plan en date (2016-2021) reprend les grandes lignes directrices des précédentes recommandations et repose sur les principes suivants (Gouvernement du Québec, 2016) :

- L'importance d'informer et de sensibiliser la population afin de contrer la banalisation des violences sexuelles;
- de soutenir la mobilisation des milieux de vie dans leurs efforts de prévention et de dépistage;
- d'améliorer les pratiques d'intervention par la formation et l'élaboration d'outils;
- et de soutenir le développement de connaissances et le partage d'informations et d'expertise.

Pour régler une problématique, l'importance est de cibler son origine et de réaliser des activités de prévention afin d'éviter la reproduction d'actes violents. Ainsi, l'OMS (2002) et le Center for Disease Control and Prevention [CDC] (2016) préconisent le développement des programmes de prévention des agressions sexuelles selon le modèle des cercles d'influence qui prend en compte tous les systèmes qui gravitent autour de la personne. Perçue comme une intervention systémique, la prévention doit se faire à

plusieurs niveaux soit individuel, relationnel, communautaire et sociétal. S'attaquer aux facteurs de risque est la meilleure méthode à adopter pour sensibiliser les personnes aux agressions sexuelles. La formation de professionnels gravitant auprès des enfants permettrait donc de reconnaître les signes de violence sexuelle et de connaître le comportement à adopter face à un dévoilement.

Hébert et al. (2017) ont recensés quatre programmes de prévention des agressions sexuelles pour les enfants de 0 à 5 ans. Les retombées de ces études semblent, à ce jour, favorables et la méthodologie utilisée apparaît varier en fonction du projet (programmes dyadiques, participation épisodique des parents, contenu uniquement pour les enfants). Toutefois, il ne semble pas exister d'études similaires chez les populations autochtones au Québec.

Ainsi, un programme spécifique pour deux communautés autochtones atikamekw a été développée en 2018. Le Programme Lanterne|Awacic, incluant une formation de professionnels travaillant avec des enfants en bas âge et des outils, apparaît donc comme un programme novateur venant répondre à un besoin existant au sein des communautés autochtones, mais également aux recommandations ministérielles. Cette formation qui rend apte à appliquer le programme, a été offerte au mois de septembre 2019 à plus de quarante intervenant·e·s des communautés de Wemotaci et de Manawan. Ce mémoire s'intéresse aux retombées de cette formation, de même qu'à ses conditions de mise en œuvre.

CHAPITRE 2

LA RECENSION DES ECRITS

Alors que le chapitre 1 a permis d'identifier les enjeux liés à la violence sexuelle au sein de la population générale, ce chapitre se concentre sur les facteurs spécifiques au contexte des communautés autochtones. Plus spécifiquement, les perspectives historiques, la problématique d'agression sexuelle et les relations entre les allochtones et les Autochtones au sein des services sociaux et des services de santé y sont abordées. La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à la présentation de programmes de prévention en matière de violence sexuelle en ayant une attention particulière pour la population vulnérable que sont les 0-5 ans ainsi qu'aux limites et aux forces qui leur sont propres. En guise de conclusion de ce chapitre, la place et la pertinence du sujet d'étude parmi la recherche actuelle est discutée.

2.1 Le contexte des communautés autochtones

Le terme autochtone fait référence aux peuples d'Amérique du Nord incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (Affaire autochtones et développement du Nord Canada, 2009). Au Québec, onze nations sont présentes au sein du territoire. Dans le cadre de ce projet de recherche, la nation atikamekw a été retenue comme population à l'étude. Elle est représentée au sein de trois communautés : Obedjiwan, Manawan et Wemotaci. Ces communautés ont déjà participé à divers projets de recherche. Dans le cadre du présent mémoire, les communautés de Manawan et de Wemotaci ont été choisies pour la collecte de données. Comme il a été mentionné dans la problématique, les agressions sexuelles dans les communautés suggèrent un contexte particulier lié au passé historique, au contexte

socio-économique actuel, de même qu'aux rapports actuels entre les allochtones et les autochtones. Cette première sous-partie vient donc développer davantage ces éléments.

2.1.1 Le contexte de colonisation au sein des communautés autochtones

Depuis la colonisation, les peuples autochtones ont été soumis à une déstructuration de leur mode de vie. Le premier acte politique fut entériné avec la première loi sur les Indiens (l'acte des Sauvages, 1876) qui aujourd'hui encore, est considérée comme un évènement ayant une influence majeure sur les difficultés vécues par les Autochtones (Fast et Collin-Vézina, 2010; Morency et Kistabish, 2001) et qui est actuellement toujours en vigueur. À travers cette loi, diverses mesures d'assimilation ont été mises en place ce qui a engendré de multiples traumatismes au sein des communautés autochtones. En retirant le pouvoir politique des communautés, les autochtones se sont retrouvés soumis à un mode de décision sur lequel ils n'ont eu aucune prise possible. Notamment, la réduction des territoires et le confinement dans des réserves ont engendré un changement draconien dans le mode de vie des autochtones (Fast et Collin-Vézina, 2010; Muckle et Dion, 2008; Ross et al., 2016). Avant l'arrivée des colons, les nations autochtones s'autosuffisaient par le biais de l'agriculture, de la chasse ou encore de la pêche. Toutefois, le gouvernement a instauré des modèles de production allant à l'encontre de cultures ancestrales autochtones puisque l'autosuffisance des autochtones ne comportait les notions de profit et de possession. (Fast et Collin-Vézina, 2010).

L'avènement de ces changements s'est cristallisé avec la mise en place des pensionnats, qualifiée à l'heure actuelle comme un génocide culturel (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). Les pensionnats avaient pour objectif d'assimiler les autochtones à un contexte allochtone que ce soit d'un point de vue politique,

économique, culturel, mais aussi spirituel. De surcroît, plusieurs Autochtones ont vécu de nombreux abus physiques et agressions sexuelles lors de leur passage dans les pensionnats (Aguiair et Halseth, 2015).

Ces traumatismes ont créé des sentiments d'oppression et d'injustice qui sont encore vécus par la génération actuelle (Rapport National du Conseil du bien-être social, 2007, p.116).

Après cette période, un autre acte de violence important a été perpétré par le gouvernement en place envers les peuples autochtones, soit *La rafle* des années 1960. Il y a eu modification de la loi sur les Indiens, pour soi-disant "gérer le bien-être des enfants autochtones". Il s'agissait plutôt d'une autre manifestation des politiques coloniales canadiennes pour assimiler les cultures et les communautés autochtones (Sinclair et Sharon Dainard, 2019). Ainsi, entre 1960 et 1980, la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) a enlevé des milliers d'enfants autochtones à leur famille pour les donner en adoption à des familles blanches au Canada, mais aussi aux États-Unis et en Europe (plutôt que d'offrir du soutien aux familles par exemple). Durant cette période, plus de 20 000 enfants des Premières Nations, Métis et Inuits ont été retirés physiquement et émotionnellement de leur foyer, les privant de leur sentiment d'appartenir à un groupe culturel (Sinclair et Sharon Dainard, 2019). Ces enfants, maintenant devenus adultes, luttent encore aujourd'hui afin de faire valoir leurs histoires et avec des conséquences qui continuent à se faire ressentir (p. ex., perte de l'identité culturelle, sentiments de honte, de solitude et de confusion).

En plus de ces actes de violence, les peuples autochtones ont dû faire face à une série de deuils comme la perte de territoire ou encore de leur identité autochtone (Dion et al., 2016; Ross et al. 2016). À ce jour, de nombreuses problématiques sont toujours

présentes au sein des communautés comme le suicide, la criminalité, la pauvreté la mortalité infantile, la discrimination ou encore les agressions sexuelles.

2.1.2 Les agressions sexuelles chez les peuples autochtones

Au regard du contexte historique, diverses problématiques sociales ont pu s'insérer dans les communautés autochtones. Bien que les agressions sexuelles restent une problématique alarmante au sein des communautés, peu de recherches empiriques ont été réalisées dans les milieux autochtones (Dion et al., 2018).

Selon Statistique Canada (2012), dans 44 % des affaires touchant des Autochtones, l'auteur présumé était une connaissance et dans 38 % des cas il s'agissait d'un membre de la famille (Boyce, 2014). Dénoncer un proche, même dans les situations d'agression sexuelle, est une épreuve difficile à réaliser, d'autant plus lorsque les individus vivent dans un environnement assez restreint. Au regard de l'éloignement géographique des communautés autochtones des grands centres urbains, il apparaît difficile pour les personnes de dénoncer leur agresseur en toute confidentialité (déplacement dans la communauté sans être vu paraît ardu) et sans crainte de représailles. Il semble toujours pénible de parler de violence sexuelle et d'échanger sur le sujet (Morin et Lafortune, 2008). Dion et al. (2018), dans leur recension d'écrits, corroborent ces propos en expliquant que certains membres des Premières Nations restent méfiants face aux messages de prévention ou aux discussions portant sur la violence sexuelle. De surcroît, les réponses judiciaires face à des faits de violence sexuelle impliquent généralement les services de la DPJ. Au sein des communautés autochtones, la DPJ n'est pas perçue comme une forme d'aide. Bien au contraire, elle est vue comme une instance brisant les familles et arrachant les enfants

de leur milieu familial et de leur collectivité (Levesque et al. 2016). Au regard de cet historique de pensées, il peut être difficile pour les services sociaux des communautés de faire un signalement qui peut être lourd de conséquences pour les familles et la communauté.

Par ailleurs, il est à noter que certains résultats ont été mal interprétés ou mal cités dans les études scientifiques, ce qui a conduit à penser que la prévalence de l'agression sexuelle en milieu autochtone concernait de 75 à 80 % de la population comme le signalent Collin-Vézina et al. (2009). En effet, ces derniers estiment, avec une recension des écrits, que c'est plutôt de 25 % à 50 % des personnes autochtones auraient été victimes d'agressions sexuelles durant leur enfance. Toutefois, cette différence notable ne vient pas sous-estimer l'importance de ce phénomène chez ces populations. Selon Statistique Canada, dans son rapport sur les agressions sexuelles autodéclarées au Canada en 2014, plus d'une jeune femme autochtone sur cinq a été agressée sexuellement. Toujours en lien avec ce rapport, une personne autochtone aurait deux fois plus de risque de subir une agression sexuelle qu'une personne allochtone. Face à ces données, il ne faut pas non plus oublier les agressions qui ne seront jamais dévoilées.

Bien que les taux de prévalences apparaissent élevés, il reste difficile d'obtenir des statistiques des agressions sexuelles, notamment car l'agression sexuelle est encore considérée comme un tabou important dans les communautés, ce qui a des répercussions non-négligeables sur le nombre de dévoilements.

2.1.3 La relation allochtone / autochtone dans le cadre des services sociaux

Le contexte de colonisation et des mesures d'assimilation trouvent des résonances encore aujourd'hui dans les rapports entre les allochtones et les Autochtones. En milieu urbain, une recherche canadienne constate que peu d'Autochtones utilisent les services principalement offerts par des allochtones :

Une barrière systémique importante qui contribue à des situations de pauvreté et d'exclusion sociale des Autochtones dans les villes est l'accès aux services. Malgré leur disponibilité dans le réseau québécois, les services de santé, de services sociaux et d'insertion en emploi, entre autres sont très peu fréquentés par les Autochtones pour plusieurs raisons historiques, comme la méfiance à l'égard des institutions, de mauvaises expériences vécues liées aux préjugés ou au racisme, des approches occidentales pouvant créer des sentiments d'aliénation et d'intimidation, en plus des barrières administratives et juridictionnelles (DPSPCIUSSS-Montréal, 2015, p.15).

À la lumière de ces éléments, on comprend que les rapports entre les allochtones et les Autochtones en milieu urbain sont très largement influencés par les expériences passées. On peut alors se questionner sur la façon dont les autochtones perçoivent les centres de santé et de services sociaux à l'intérieur même des communautés notamment lorsque ceux-ci ont besoin d'accompagnement après une agression sexuelle. Précédemment, l'étroitesse des communautés autochtones et leur éloignement géographique des grands centres urbains ont été nommés comme étant des barrières au dévoilement des agressions sexuelles. En effet, Morin et Lafortune (2008) nous rappellent que ce sont souvent des crises majeures au sein des communautés (p.-ex. une succession de suicides) qui permettent le dévoilement des agressions sexuelles. On pourrait aussi se demander si la présence d'intervenants allochtones au sein des communautés ne viendrait pas renforcer un mal être existant. En effet, il est essentiel de prendre en considération que certains comportements colonisateurs pourraient se reproduire même de manière

involontaire. Ces façons de procéder sont ancrées par des siècles de colonisation, de domination et d'assimilation des peuples autochtones.

Afin d'éviter la possibilité de reproduction de comportements colonisateurs, de nouvelles pratiques ont fait leur apparition afin de sécuriser culturellement⁵ les personnes autochtones dans les services sociaux et les services de santé (Gerlach, 2012).

2.2 Les programmes de prévention des agressions sexuelles chez les 0-5 ans

Dans le cadre d'un rapport de la Fondation Marie-Vincent sur l'analyse des besoins en matière de prévention sur les violences sexuelles envers les tout-petits au sein des communautés autochtones, Hébert et al. (2017) mettent en exergue les enjeux identifiés à l'élaboration de stratégies efficaces auprès d'enfants d'âge préscolaire. Les sections suivantes abordent la particularité de la prévention pour les enfants en bas âge, les programmes qui ont été mis sur pied ainsi que leurs forces et leurs limites.

2.2.1 Les 0-5 ans une population particulière pour les programmes de prévention en matière d'agression sexuelle.

Dans leur recension, les auteurs indiquent que cette tranche d'âge est particulièrement à risque pour les agressions sexuelles. Par exemple, ils citent les travaux d'Alaggia (2004) dans lesquels il est indiqué que la plupart des victimes ont révélé avoir été agressées sexuellement environ vers l'âge de sept ans et ceux de Paine et Hansen (2002) soulignant que les jeunes enfants sont ceux qui ont le plus de difficulté à dévoiler une agression. Toutefois, selon certains auteurs (Fontes, 2005; Tutty, 1997), les parents apparaîtraient réticents à l'idée que leur enfant participe à un programme de prévention sur

⁵ Le chapitre 3 comprend une section dédiée à la sécurisation culturelle.

cette problématique. En effet, les parents craignent que ces programmes engendrent de l'anxiété, des craintes ou encore de la détresse psychologique chez les enfants. Pour Wurtele et al. (1992), il semblerait que les enfants soient trop jeunes pour comprendre les dynamiques liées ce sujet. On comprend alors que les programmes de prévention pour les enfants en bas âge ne font pas l'unanimité, ce qui transcrit un manque probant de littérature et d'études scientifiques sur le sujet. Hébert et al. (2017) a pu recenser uniquement quatre études sur le sujet.

2.2.2 Les programmes de prévention pour les enfants en bas âge

Pour les programmes de prévention sur les agressions sexuelles, l'OMS (2006) explique qu'ils sont principalement basés sur le niveau individuel du modèle écologique. Concrètement, ils concernent les enfants et agissent sur des variables individuelles qui prédisposent les enfants à subir de la violence sexuelle. Le but est de leur fournir des connaissances au regard de situation abusives et de favoriser la protection de soi, ceci pouvant alors permettre de réagir adéquatement dans des situations à risque (OMS, 2006).

Quatre études ont analysé les programmes de prévention pour les enfants en bas âge : le programme ESPACE (Hébert et al, 2001), *Smarter, Safer Kids* (Brown, 2017), *Parents as teachers of Safety* (Kenny, 2009) et *Behavioral Skills Training Program* (Sarno et Wurtele, 1997).

La recension d'Hébert et al. (2017) explique que les objectifs de ces quatre programmes sont similaires. Notamment, l'éducation à la sexualité est le principe central des quatre études, elle permet aux enfants de comprendre l'anatomie et plus particulièrement leurs parties intimes. Ces programmes proposent différents formats

comme le nombre de séances, les concepts enseignés ou encore le matériel. Les outils didactiques comme les chansons, les jeux de marionnette ou les histoires permettent aux enfants de retenir les concepts nommés. Ces programmes se basent également sur les théories de l'apprentissage et plus particulièrement le conditionnement opérant de Skinner (1965) ou encore l'apprentissage social et par observation de Bandura (1977). Ces théories permettent aux enfants de développer des facteurs de protection comme la connaissance et les limites de son corps. Le mimétisme semble transparaître dans ces programmes puisque les enfants observent les comportements des adultes (p.-ex : animateurs de l'atelier).

Pour retenir ces connaissances et ces comportements, il est important de maintenir une routine dans l'exécution des ateliers (Kenny, 2009). Les quatre programmes se déroulent sur plusieurs séances ce qui permet de favoriser la rétention d'information pour les enfants. Le programme *Behavioral Skills Training Program* (Sarno et Wurtele, 1997) se démarque des autres par les activités de rétroaction des enfants qui leur permet de consolider leurs apprentissages. Ces activités ont pour objectif d'effectuer un retour sur les connaissances acquises lors de précédents ateliers. Ainsi, la répétition apparaît comme un élément clé dans la mise en place de ces programmes tout comme la participation active des enfants, la stimulation ou encore l'énoncé de concepts clairs et non abstraits.

Le modèle développé par Kenny (2009) (*Parents as Teachers of Safety*) est le premier qui décide d'inclure directement les parents dans le programme. Selon cet auteur, cela permettrait de favoriser le taux de présence des enfants lors des séances, mais aussi de les informer et de les impliquer dans la prévention des agressions sexuelles. Dans le programme de Brown (*Safer, Smarter Kids*, 2017), les parents sont également sollicités,

mais sous une autre forme. Ils sont conviés à aller consulter un site internet afin de développer ou d'améliorer leurs connaissances en la matière.

Les résultats de Brown (2017) et Kenny (2009) indiquent qu'à la suite du programme les enfants étaient plus à même de distinguer les types de touchers tandis que ceux de Sarno et Wurtele, (1997) démontrent qu'ils étaient plus aptes à identifier une situation à risque et à dénoncer une situation abusive. Aucun effet indésirable n'a été identifié chez les enfants à la suite de leur participation à l'un des quatre programmes.

En général, les résultats des études révèlent des effets positifs de ces quatre programmes à court terme. La méta-analyse effectuée par Ripsens et al. (1990) explique que les enfants de moins de cinq ans et demi retirent des gains potentiels à la suite de leur participation à un programme, mais que ces derniers ne se maintiennent pas dans le temps. Comme mentionné, la consolidation des acquis chez les 0-5 ans se maintient par le biais de la répétition. Des mesures de relance sous forme de réédition des programmes chez les mêmes enfants seraient donc nécessaires afin de pérenniser les acquis (Hébert et al., 2017).

À notre connaissance, il n'existe pas de programmes autochtones de prévention de la violence sexuelle pour les 0-5 ans. Néanmoins, à côté de ces programmes recensés, des programmes plus anciens comme de celui Wigobisan (1999), implanté au Lac Simon, ont également réalisé des activités de prévention auprès de jeunes adolescents autochtones et ont développé des services culturellement sensibles. Ce programme avait pour mission de favoriser une approche clinique et communautaire afin de remédier aux problématiques sexuelles. Les parents et la communauté étaient d'importants collaborateurs dans le programme. Toutefois par faute de financement, ce programme a cessé ses activités en 2010. La fermeture du programme a engendré de nombreuses problématiques au sein de la

communauté tels qu'une perte de confiance envers les professionnels et les services partenaires allochtones et une recrudescence de la violence sexuelle (Jérôme, Wabanonik et Morency, 2018). Même si ce programme ne concerne pas les 0-5 ans, il semblait important d'en faire mention afin de mettre en lumière les impacts de projets similaires à celui étudié dans ce mémoire.

2.2.3 Les forces et les limites des programmes de prévention recensés

Les programmes mentionnés dans la section précédente présentent des forces et des limites. L'apprentissage et la connaissance des parties intimes et de leur dénomination apparaissent comme des facteurs essentiels pour favoriser la réussite des ateliers de prévention. En effet, ces connaissances permettent aux enfants de développer des habiletés de protection et de pouvoir reconnaître des situations dangereuses. À titre d'exemple, les situations d'agression sexuelle sont souvent présentées comme un jeu auprès des enfants (p.-ex : jouer au médecin). Toutefois, une acquisition ponctuelle des connaissances n'est pas suffisante, ces acquis ont besoin d'être ancrés dans la mémoire des enfants. L'instauration d'une routine dans les journées de prévention et de la répétition des précédentes activités permettent ainsi aux enfants de mieux retenir les informations. C'est pourquoi la planification des ateliers sur plusieurs séances apparaît également comme un élément fort des études consultées.

Concernant les limites, les initiatives semblent principalement se concentrer sur les enfants délaissant parfois la place et le rôle du parent en tant qu'acteur dans la prévention de la violence sexuelle. Pourtant, les facteurs de protection des enfants se verront accrus si les parents participent également aux activités de prévention des agressions sexuelles. La prévention se verra renforcée si elle se reproduit dans le quotidien des enfants. Selon Kenny

(2009), l'acquisition des connaissances sera accrue si celles-ci sont réinvesties dans leur cadre familial (p.-ex : lors du bain, demander à l'enfant de nommer les parties de son corps). Par ailleurs, les violences commises envers les enfants en bas âge sont généralement perpétrées par un adulte connu de l'enfant, et souvent par un parent ou un membre de la famille élargie (Hébert et Daignault, 2015). Pour les parents, il peut être difficile de s'imaginer que l'identité d'un agresseur puisse se retrouver dans leur propre milieu. Ainsi, la sensibilisation et l'éducation des parents en matière de prévention de la violence sexuelle apparaissent donc essentielles.

2.3 Les conditions favorables à l'implantation d'un programme de prévention

Les études précitées mettent en évidence l'importance de la prévention de la violence sexuelle. Afin de s'assurer de l'efficacité des programmes mis en place, des conditions d'implantation doivent toutefois être réunies. Cette section s'intéresse à ces facteurs. Dans leur étude, Minore et Hofner (2014) mettent en lumière les facteurs pouvant favoriser l'implantation d'un programme de prévention en matière de violences et de comportements abusifs auprès des jeunes. Un des premiers aspects concerne la promotion du programme avec les institutions partenaires, mais également le milieu dans lequel le programme va être mis en place. Avant même l'implantation d'un programme, il est important que des messages de promotion soient diffusés auprès de la population. Il apparaît important de susciter l'intérêt des personnes et ainsi de créer une volonté de participation au programme. Selon, Pineault et Daveluy (1986), une des premières conditions favorables à l'implantation d'un programme réside dans la motivation des personnes à prendre part aux activités. Également, Minore et Hofner (2014) soulignent la nécessité d'une communication transparente avec les

collaborateurs·rices. D'ailleurs, Bandura (1976) et Gardner (2004), dans leur étude respective, insistent sur l'importance de transmettre des consignes claires aux partenaires.

D'un autre côté, l'implantation de programme peut faire face à des défis organisationnels. Le rythme des partenaires est à prendre en compte puisqu'il peut être différent de celui des équipes de recherche (Minore et Hofner, 2014), par exemple la prise de décision ou la mise en place d'action. Il est alors important de trouver un équilibre de travail qui corresponde à chaque partie.

Enfin, un des enjeux les plus importants à la réussite d'implantation de programme se concentre dans la formation de professionnel·le·s sur le terrain. En effet, Bergeron et al. (2018) expliquent, que dans leur étude, les professionnel·le·s manquaient de formation sur la problématique de violence sexuelle et ne se sentaient pas suffisamment outillé·e·s pour identifier les situations problématiques. Ainsi, les auteures soulignent l'importance de former toute personne intervenante afin qu'elle puisse jouer leur rôle de prévention et offrir de l'aide et du soutien aux jeunes. Les études de Kirby (2001) et de Manseau et al. (2005) émettent les mêmes constats au regard de la nécessité de former les professionnel·le·s avant l'implantation d'un programme sur un territoire.

Concernant la formation des professionnel·le·s, Minore et Hofner (2014) expliquent que le recours aux animateurs·rices qualifié·e·s est également une condition favorable à l'implantation de programme. Quant au contenu de la formation, ces mêmes auteurs expriment l'importance de présenter un contenu de qualité prenant en compte les besoins spécifiques du terrain afin de maintenir une légitimité auprès des collaborateurs. Ainsi, Minore et Hofner (2014) insistent sur la nécessité d'adapter le programme au contexte local,

que ce soit en fonction des horaires proposés de formation ou de la façon d'amener un sujet sensible et du contenu proposé.

Ainsi, les conditions favorables d'implantation d'un programme semblent être de nature structurelle et organisationnelle. De surcroît, former adéquatement les professionnel·le·s apparaît comme un enjeu majeur à l'implantation d'un programme. En ce sens, le Programme Lanterne|Awacic a souhaité en faire une de ses priorités.

2.4 Le Programme Lanterne|Awacic

Pour répondre au manque de programmes de prévention sur la violence sexuelle chez les 0-5 ans au sein de deux communautés atikamekw, soit Wemotaci et Manawan, le centre d'expertise Marie-Vincent a développé le Programme Lanterne|Awacic⁶. Ce projet est né de la consultation de professionnel·le·s travaillant avec ce type de population. Les résultats de cette consultation révèlent qu'il existe un besoin et un intérêt à être formé sur cette problématique (Hébert et al., 2017). La Fondation Marie-Vincent a donc décidé de former le personnel œuvrant auprès des enfants en bas âge, mais également les parents. Le souhait de former l'ensemble des membres a été partagé par les professionnel·le·s issu·e·s de la communauté. Comme il a pu être vu dans les études de Kenny (2009) et Brown (2017), il est favorable d'inclure les parents dans les activités de prévention. La présence de ceux-ci peut permettre une reproduction des connaissances et des comportements à adopter dans le quotidien des enfants. On a également pu constater que la répétition était la clé pour renforcer les aptitudes des enfants à détecter d'éventuelles situations à risque.

⁶ Pour en savoir plus sur le programme Lanterne, veuillez vous référer au site suivant : https://cdn.marie-vincent.org/wp-content/uploads/2019/07/D%C3%A9pliant_Parents.pdf.

Ainsi, l’alliance de formations des professionnel·le·s et des parents permet de créer un continuum dans le maintien d’apprentissage des enfants.

Comme mentionné précédemment, c’est la première fois que ce type de programme a été implanté au sein de communautés autochtones au Québec. Une formation, auxquelles ont été conviés les intervenant·e·s de Manawan et de Wemotaci a été développée afin que ceux-ci s’approprient le Programme Lanterne|Awacic. Le contenu de la formation est détaillé dans le tableau 1. Sur chaque site, deux formations ont été données regroupant d’un côté les professionnel·le·s des CPE et des écoles et de l’autre les professionnel·le·s des services sociaux et des services de santé. Ce choix a été réalisé en fonction des disponibilités des milieux (les intervenant·e·s en CPE et les professeur·e·s d’écoles n’étaient pas disponibles en journée).

Tableau 1

Description de la formation Lanterne|Awacic (Dion et al., 2020)

Public cible	Toutes personnes intervenantes et éducatrices provenant de milieux atikamekw qui travaillent auprès des tout-petits.
Durée de la formation	Une journée de 6 heures OU deux demi-journées de 3 heures.
Objectifs spécifiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accroître leurs connaissances en matière de violence sexuelle, d’éducation à la sexualité et de promotion des relations respectueuses chez les tout-petits. 2. Amorcer une réflexion sur les pratiques en matière d’éducation à la sexualité et de promotion des relations respectueuses auprès des jeunes enfants. 3. S’approprier les outils du Programme Lanterne Awacic pour faire davantage de prévention de la violence sexuelle au quotidien.
Moyens	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de contenu par le biais d’un support Powerpoint • Partage d’expériences dans le cadre des interventions des professionnel·le·s • Présentation d’outils de prévention

Pour soutenir l'atteinte de ces objectifs, divers outils ont été créés. Ceux-ci ont été réalisés en collaboration avec des artistes atikamekw. Il est à noter que les capsules vidéo ont été développées par et pour les Atikamekw et elles mettent en vedette des parents et aînés autochtones. Celles-ci abordent l'éducation à la sexualité des tout-petits et sont destinées aux parents et adultes significatifs. Les vidéos soutiennent et valorisent les racines ancestrales et mettent l'accent sur les paysages extérieurs naturels. Dans le même ordre d'idée, les outils visuels adaptés aux enfants et traduits en Atikamekw (p.-ex., le jeu Masko) utilisent une imagerie qui appelle aux racines autochtones et mettent en vedette des éléments naturels associés à la culture autochtone, tels que des ours et des plumes.

Dans le souci d'être le plus accessible possible et de maximiser l'utilisation des outils, le programme n'est pas constitué en séquence précise et ne propose pas une succession d'étapes progressives. Certains outils sont accessibles en ligne pour téléchargement sur le site internet de la Fondation et il est aussi possible de commander les outils. Tous les outils du programme ont été créés spécifiquement pour les communautés atikamekw avec le souci qu'ils :

- soient ludiques et adaptés aux besoins des tout-petits;
- soient rédigés dans un vocabulaire simple et avec des visuels stimulants;
- abordent toutes les sphères du développement de l'enfant;
- s'intègrent facilement dans le quotidien auprès des tout-petits;
- permettent de créer un dialogue et une collaboration avec les parents;
- offrent des balises claires concernant les situations préoccupantes et les procédures à suivre en cas d'inquiétude ou d'urgence et;

- soient ancrés dans la culture autochtone à travers l'utilisation des couleurs, de la langue atikamekw et de la représentation du peuple autochtone.

Tableau 2

L'arborescence des outils du Programme Lanterne|Awacic (Dion et al. 2020)

Outils	Public Cible	Animation	Thèmes	Visuel
Imagier tout-carton Toi comme moi	0-24 mois 2-3ans	Intervenant·e·s	Relations respectueuses	
Jeu Masko l'ourson aventureux	2 à 5 ans	Intervenant·e·s	Violence sexuelle et habiletés de protection de soi	
Cahier-causerie Lanterne Awacic Parler de sexualité de manière adaptée aux jeunes enfants : éduquer pour protéger !	3-5 ans	Intervenant·e·s	Éducation à la sexualité, relations respectueuses et violence sexuelle	
Guide Lanterne Awacic Quand la sexualité des jeunes enfants vous inquiète : analyser, intervenir et alerter.	Intervenant·e·s		Violence sexuelle, comportements sexuels sains et problématiques, dévoilement, signalement	
Vidéo L'éducation à la sexualité chez les tout-petits	La communauté		Éducation à la sexualité, relations respectueuses et violence sexuelle	
Vidéo Se rappeler d'où l'on vient pour mieux comprendre qui nous sommes	La communauté		Éducation à la sexualité, relations respectueuses et violence sexuelle	

2.5 La pertinence de la recherche

Comme mentionné précédemment, la formation au Programme Lanterne|Awacic a été créée afin que les intervenants puissent appliquer son contenu et ses outils en matière de prévention sur la violence sexuelle chez les enfants âgés de 0-5 ans au sein de communautés autochtones, plus particulièrement à Manawan et Wemotaci.

L'évaluation de la formation au Programme Lanterne|Awacic permet de documenter les effets associés et l'utilisation des outils. Cette démarche est une opportunité particulière de créer une réflexion sur la mise en place ou la bonification des pratiques de prévention dans les milieux autochtones. La collaboration des professionnel·le·s au processus d'évaluation met en lumière les effets associés à la formation sur le court et le moyen terme. Au-delà de cet aspect, cette évaluation recense l'appréciation de la formation et des outils des participant·e·s ce qui permet de dégager les conditions gagnantes et les défis rencontrés dans le cadre de l'implantation du Programme Lanterne|Awacic. Par ailleurs, la participation de professionnel·le·s permet d'assurer la bonification des outils et des ressources de soutien en fonction des besoins observés dans leur milieu de pratique ou leur milieu familial. Par le biais de recommandations et de suggestions, cette évaluation souhaite améliorer les outils et le contenu de formation au Programme Lanterne|Awacic afin d'optimiser leur utilisation dans les milieux professionnels, familiaux et communautaires s'adressant aux enfants jeunes âgés entre 0 et 5 ans. Les résultats de la formation sont aussi bénéfiques pour guider les ajustements nécessaires dans l'optique d'assurer la pérennité du Programme Lanterne|Awacic dans les milieux d'intervention ciblés.

Par ailleurs, la création du Programme Lanterne|Awacic s'est appuyée sur des études scientifiques dans lesquelles les forces et les faiblesses ont été relatées plus haut (voir section 2.2.3). Cette section a permis de comprendre les pièges à éviter comme la non-inclusion du cercle familial des enfants dans les programmes de prévention mais également les facteurs facilitant la réussite d'un programme comme le développement d'habiletés de protection et notamment les activités gagnantes auprès des enfants en bas âge. L'expérience de ces programmes met en lumière la pertinence scientifique d'un programme comme Lanterne|Awacic puisqu'il vient poursuivre les travaux actuels en matière de prévention sexuelle chez les tout-petits et innover dans les communautés autochtones au Québec. Qui plus est, les résultats pourraient être repris par les communautés autochtones elles-mêmes, afin de bonifier leur offre de services préventifs ou imaginer l'implantation future d'un tel programme au sein d'autres communautés. Les données produites lors de l'évaluation permettront ainsi de contribuer à la littérature scientifique sur le sujet.

La pertinence de cette recherche réside également dans la diffusion des résultats d'évaluation. Cette étude d'un programme novateur souhaite transmettre ses résultats, par la création d'articles scientifiques et de présentation à des conférences, afin de créer un contenu nouveau sur les conditions favorables d'implantation d'un programme de prévention sur la violence sexuelle et la promotion de relations égalitaires chez les enfants en bas âge dans un milieu autochtone. La diffusion des résultats apparaît comme un élément essentiel puisqu'il va permettre de mettre en lumière les résultats d'évaluation d'une formation inédite. Cette expérience pourrait être utile à des collègues qui souhaitent réaliser des projets de prévention au sein de milieux autochtones.

CHAPITRE 3

LES CADRES THÉORIQUES

Le transfert de connaissances en tant que cadre théorique est apparu comme une évidence au regard de la nature évaluative du projet. La sécurisation culturelle s'insère dans ce cadre puisque les pratiques dans les milieux autochtones, sous forme d'intervention ou dans un cadre de recherche, nécessitent la mise en place d'un environnement sécuritaire d'un point de vue culturel. Un fil conducteur était toutefois nécessaire afin de mener cette étude et d'en analyser les résultats. C'est ainsi que le cadre d'évaluation autochtone devient la trame de fond de cette étude.

3.1 Recadrer l'évaluation : La définition d'un cadre d'évaluation autochtone

Cette section permet de poser les premières fondations du cadre théorique choisi pour la réalisation de ce mémoire. Les principes directeurs et les valeurs fondamentales de la recherche évaluative autochtone vont permettre de structurer la réflexion autour de l'évaluation de la formation au Programme Lanterne| Awacic.

3.1.1 Les principes directeurs de la recherche évaluative autochtone

Dans leurs travaux, Chandna et al. (2019) ont recensé les meilleures pratiques à adopter afin de réaliser un projet de recherche en milieu autochtone. Le tableau 3 ⁷ présente les différents facteurs par ordre de citations, soit du plus au moins fréquent :

⁷ Traduction libre effectuée par l'étudiante. Le tableau en version originale est disponible à l'ANNEXE 1.

Tableau 3*Les principes directeurs de la recherche évaluative*

1	La recherche avec les communautés autochtones utilise l'engagement de la communauté - avant le début du projet de recherche, OU pendant le projet de recherche, OU après la collecte des données (c.-à-d. pendant l'analyse et l'interprétation des données, et pendant le transfert et la diffusion des connaissances).
2	La recherche avec les communautés autochtones est culturellement appropriée et culturellement sécuritaire. Elle reflète les valeurs culturelles.
3	La recherche avec la communauté autochtone est spécifique au contexte de la communauté.
4	Les chercheurs font preuve de respect pour les participant·e·s et les sujets.
5	Les chercheurs démontrent des valeurs fondamentales, telles que l'honnêteté, l'inclusion, l'intégrité, l'ouverture, la confiance, etc.
6	Les efforts de recherche sont pertinents et adaptés aux objectifs de la communauté.
7	Les partenariats / collaborations de recherche contribuent à faciliter le renforcement des capacités locales.
8	La recherche est guidée par l'autodétermination de la communauté.
9	Les avantages de la recherche sont supérieurs à ses risques; c'est-à-dire que la recherche est bénéfique pour la communauté participant à la recherche.
10	La recherche avec les communautés autochtones est ancrée dans les épistémologies autochtones (c.-à-d. les modes de savoir autochtone).
11	La recherche démontre le respect des systèmes de connaissances autochtones.
12	Les chercheurs font preuve de réciprocité pour les sujets et les participant·e·s.
13	Les communautés autochtones ont un rôle à jouer en matière de gouvernance et de gestion des données.
14	La recherche impliquant des peuples autochtones doit être examinée et approuvée par un comité d'éthique de la recherche approprié.
15	La recherche reconnaît les déséquilibres de pouvoir entre les chercheurs autochtones et non autochtones.

Certains principes mis en avant rejoignent la logique de tout projet de recherche, notamment ceux en lien avec le respect des participant·e·s et les avantages et les risques liés à la recherche. Le dernier principe concernant la reconnaissance de déséquilibre de pouvoir entre les chercheurs autochtones et allochtones peut sembler difficilement applicable au regard du faible nombre de chercheurs autochtones au Québec. Toutefois, il

peut s'appliquer à la reconnaissance d'un pouvoir partagé et égalitaire entre chaque protagoniste ayant pris part à la recherche.

Dans plusieurs des principes listés ci-haut, la notion de valeur est citée à plusieurs reprises. Il apparaît que les valeurs sont des éléments centraux dans les pratiques d'évaluation. Il semble donc important d'approfondir le cadre d'évaluation autochtone par le biais des valeurs.

3.1.2 Les valeurs fondamentales et les pratiques d'évaluation

Un vaste processus de consultation réalisé par l'American Indian Higher Education Consortium et tenant compte des préoccupations d'un groupe d'experts culturels et d'éducateurs, a permis de brosser un portrait des pratiques d'évaluation autochtone à implanter dans les recherches en fonction de valeurs fondamentales (Lafrance et Nichols, 2008). Les résultats de cette recherche ont été répertoriés dans le tableau ci-dessous⁸, ce dernier complète les principes directeurs énoncés dans la section précédente.

⁸ Traduction libre du tableau effectuée par l'étudiante. Le tableau en version originale est disponible à l'ANNEXE 2.

Tableau 4*Les valeurs fondamentales et les pratiques d'évaluation autochtone*

Valeurs fondamentales	Pratiques d'évaluation autochtone
Le contexte de création de connaissances autochtones est essentiel	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation elle-même fait partie du contexte; ce n'est pas une fonction « externe ». • Les évaluateurs doivent s'occuper des relations entre le programme et la communauté. • Si des variables spécifiques doivent être analysées, il faut veiller à le faire sans ignorer le contexte de la situation.
Les membres d'un milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Honorer la localisation géographique et la nature du milieu dans lequel le programme prend place. • Situer le programme en décrivant sa relation avec la communauté, y compris son histoire, sa situation actuelle et les personnes touchées par les problématiques. • Respecter le fait que ce qui se passe à un endroit ne peut pas être facilement transféré à d'autres situations ou endroits.
Reconnaître les privilèges - la souveraineté personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte de la personne dans son ensemble lors de l'évaluation du mérite. • Permettre la créativité et l'expression de soi. • Utiliser plusieurs méthodes pour reconnaître la réussite. • Établir des liens avec l'accomplissement et la responsabilité.
Centralité de la communauté et la famille	<ul style="list-style-type: none"> • Impliquer la communauté, pas seulement le programme, lors de la planification et de la mise en œuvre d'une évaluation. • Utiliser des pratiques participatives qui engagent les parties prenantes • Rendre les processus d'évaluation transparents. • Comprendre que les programmes peuvent se concentrer non seulement sur la réussite individuelle, mais aussi sur le rétablissement de la santé et du bien-être des communautés.
Souveraineté autochtone	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la propriété autochtone et le contrôle des données. • Suivre les processus du Conseil de bandes des nations autochtones. • Renforcer les capacités de la communauté. • Obtenir l'autorisation appropriée si une publication future est prévue. • Faire des rapports de manière significative pour le public autochtone ainsi que pour les bailleurs de fonds.

Ces cinq valeurs, juxtaposées aux principes d'évaluation autochtone, soulignent l'importance d'un partenariat direct avec les communautés autochtones. L'évaluation doit

s'ancrer dans le processus de recherche et ne pas être considérée comme un élément externe. Tous ces éléments doivent soutenir l'évaluation de la formation au Programme Lanterne|Awacic. À travers ces facteurs, l'implication de la communauté est soulevée à plusieurs reprises, que ce soit dans la prise de décision, l'utilisation et le contrôle des données, mais également les publications d'articles scientifiques. Au-delà de l'implication des membres du milieu, leur participation s'avère essentielle au respect des bonnes pratiques en matière d'évaluation autochtone.

3.2 Le transfert de connaissances

Ce deuxième cadre théorique permet de situer la transmission des connaissances ainsi que l'application de celle-ci dans le milieu. La sécurisation culturelle agit en tant que facteur favorisant le transfert de connaissances propres à l'implantation d'un projet en milieu autochtone.

3.2.1 La théorie du transfert de connaissances

Selon la littérature scientifique, le transfert de connaissances, en tant que cadre théorique, a été utilisé dans de nombreux domaines tels que la gestion ou encore l'éducation.

D'après le gouvernement d'Alberta (2006), le transfert de connaissances est :

Une approche systématique pour capturer, collecter et partager les connaissances tacites afin de les transférer pour en faire des connaissances explicites. Ce faisant, ce processus permet aux individus et/ou aux organisations d'accéder à des informations essentielles et de les utiliser, ce qui auparavant était connu intrinsèquement à un seul groupe de personnes ou à un petit groupe de personnes.

Par ailleurs, le Conseil de Recherche en Physique des Particules et Astronomie du Royaume-Uni (PPARC, 2006) explique que ce processus, pour qu'il soit réussi, implique bien plus qu'une simple diffusion linéaire des connaissances et des compétences d'une université à l'industrie. Certaines variables doivent être prises en considération comme la façon dont les personnes ont accès à l'information. Seule, la volonté de transfert de connaissances ne sera pas donc suffisante. La manière de transmettre l'information apparaît comme un facteur pouvant influencer sur la réussite ou non du transfert.

Dans une dynamique de gestion et d'efficacité, le Bureau de la Science et de la Technologie du Royaume-Uni (2006) énonce que l'objectif du transfert est de partager les résultats de la recherche et les compétences entre les universités, les autres organismes de recherche, les entreprises et la communauté au sens large afin de permettre le développement de nouveaux produits et services innovants.

Dans le cadre de ce projet de recherche, le transfert de connaissances n'a pas pour objectif de créer de nouveaux produits. Toutefois, les connaissances et les compétences transmises aux professionnel·le·s de terrain leur permettront de développer de nouvelles stratégies d'intervention ou encore d'améliorer les pratiques actuellement en place. Dans certaines situations, cette idée peut venir confirmer que le travail effectué poursuit le chemin souhaité. À défaut d'être perçu comme un objectif d'amélioration, il prendrait la forme d'un objectif de validation dans cette évaluation. Ainsi, ce mémoire va permettre d'évaluer si la formation au Programme Lanterne|Awacic offerte aux intervenant·e·s a permis un transfert des connaissances et des compétences en matière de prévention des agressions sexuelles.

Ainsi, le transfert de connaissances, en tant que cadre théorique, agit à deux niveaux. Tout d'abord, il vient soutenir l'analyse de l'évaluation des processus par le biais des prérequis mis en place comme la création de connaissances, de contenu et d'outils pour la formation. Ensuite, il se retrouve également dans l'analyse de l'évaluation sommative en lien avec l'application des connaissances après la formation. Le schéma de Graham et al. (2006), ci-dessous, vient illustrer le processus de création de connaissances de son transfert à son application. Concernant la réalisation de ce mémoire, les étapes liées à l'adaptation des connaissances au contexte local, l'évaluation des obstacles quant à l'utilisation des connaissances et l'évaluation des résultats sont les plus pertinentes et seront abordées dans les sections suivantes.

L'évaluation des obstacles se réfère à des barrières liées à l'implantation du programme au sein des communautés autochtones (cf. chapitre 6). L'évaluation des résultats va suivre les deux types d'évaluation présente dans ce mémoire : l'évaluation sommative et l'évaluation des processus (cf. chapitre 4).

Concernant l'adaptation des connaissances au contexte local, on comprend que pour réussir le transfert de compétences, les réalités locales doivent être prises en compte. Dans la figure ci-dessous, chacune de ces étapes est située dans le processus du transfert de connaissances.

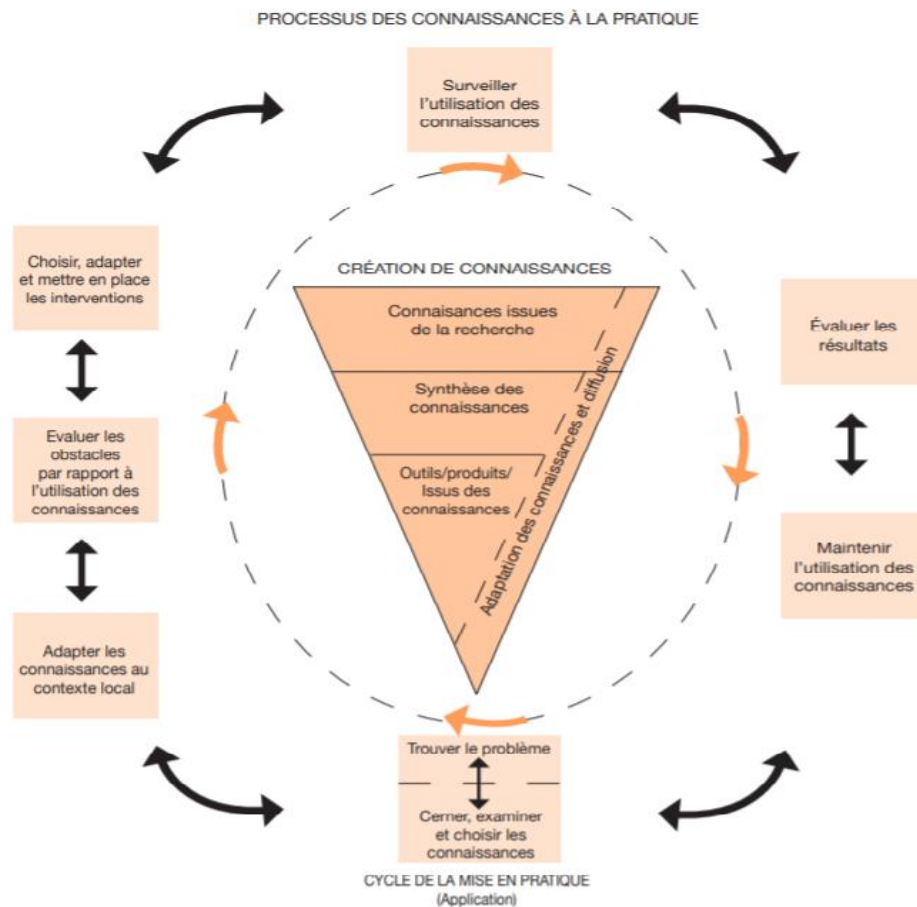


Figure 1
Le processus de transfert de connaissances (Graham et al., 2006)⁹

Comme il a pu être mentionné dans la recension des écrits, le contexte des communautés autochtones est empreint d'un passé colonialiste dont les répercussions se retrouvent encore aujourd'hui dans les relations avec les allochtones. Le principe de sécurisation culturelle explicite l'importance de pratiques sécurisantes dans les services de

⁹ Traduction du schéma : Gagnon, J., Lapierre, J., Gagnon, M., Lechasseur, K., Dupéré, S., Gauthier, M., Farman, P. & Lazure, G. (2016). Processus de transfert et d'appropriation des savoirs d'étudiantes en sciences infirmières et de milieux de soins Africains : une étude de cas multiples. *Recherche en soins infirmiers*, 124(1), 53-74.

santé et les services sociaux afin de rétablir un lien de confiance avec la population autochtone.

3.2.2 L'adaptation des connaissances au contexte local : La sécurisation culturelle

Lévesque et al. (2014) mentionnent dans leurs travaux que les termes de « sécurisation » ou de « sécurité » culturelle peuvent être interchangeables comme traduction de « cultural safety » puisqu'ils recouvrent la même signification. En 2007, le gouvernement canadien décide de retenir le terme de sécurisation culturelle. La littérature scientifique ne semble pas trouver de consensus au regard du terme à utiliser. Cependant, la sécurisation culturelle apparaît comme le processus amenant au résultat qu'est la sécurité culturelle. Aussi, dans le cadre du présent mémoire, le terme de sécurisation culturelle sera utilisé dans ce sens.

3.2.2.1 L'origine de la sécurité culturelle

La sécurité culturelle ou « cultural safety » est une notion qui a été développée par une infirmière maorie, Irihapeti Ramsden, dans les années 80 (Gerlach, 2012). Ramsden (1993) était convaincue que les disparités de santé considérables subies par le peuple maori de Nouvelle-Zélande étaient le résultat de plus d'un siècle de colonialisme, de cycles chroniques de pauvreté. Ces problématiques étaient souvent interprétées comme des traits découlant de la culture maorie. L'objectif de la sécurité culturelle était de rendre les services de santé plus adéquats à travers une compréhension des traumatismes vécus durant la colonisation et les impacts encore présents chez la population maorie (Dyck et Kearns, 1995).

Le cadre éthique de la sécurité culturelle est issu des notions de partenariats, de participation et de protection telles qu'inscrites dans le Traité de Wait (1840), document fondateur définissant les relations entre les Maoris et le gouvernement colonisateur de Grande-Bretagne (Dyck et Kearns, 1995).

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir le concept de sécurité culturelle. En 2005 (p.7), le Conseil d'infirmières de Nouvelle-Zélande énonce que :

L'infirmière / sage-femme qui assure le service d'infirmière / sage-femme aura entrepris un processus de réflexion sur son identité culturelle et reconnaîtra l'impact de sa culture personnelle sur sa pratique professionnelle. Une pratique culturelle dangereuse comprend toute action qui diminue, déprécie ou affaiblit l'identité culturelle et le bien-être d'un individu.

Wood et Schwass (1993) ont développé un modèle de pratiques culturellement sécuritaires représenté sous l'acronyme « 3R » qui en anglais comporte les termes de Reconnaître (Recognize), Respecter (Respect) et Droits (Rights). A contrario, des pratiques jugées non sécuritaires sont rassemblées sous l'acronyme « 3D » soit Rabaisser (Demean), Diminuer (Diminish) et Déprécier (Disempower).

La sécurité culturelle amène alors les professionnel·le·s à prendre conscience de l'existence des divers systèmes multiculturels et de l'importance d'une réflexion sur sa propre pratique et de la manière dont la culture personnelle du professionnel·le peut avoir un impact sur son travail auprès de populations ayant vécu des traumatismes. Pour Smye et Browne (2002), la sécurité culturelle se concentre sur la reconnaissance de la position sociale, économique et politique de certains groupes de la société. Au Canada, cela inclut notamment l'impact intergénérationnel des pensionnats sur l'accès aux soins de santé et à la relation entre les Autochtones et les professionnel·le·s de santé (Browne et Varcoe,

2006; Gerlach, 2008). Il est important de ne pas oublier que les inégalités chez les peuples autochtones du Canada sont accentuées et mises en œuvre par le biais de relations de pouvoir établies, de l'autorité, du colonialisme et du paternalisme, ce qui se répercute directement sur les politiques et sur les pratiques en matière de santé (Adelson, 2005; Browne, 2005).

Désormais utilisée dans plusieurs pays, la notion de « cultural safety » a été traduite de plusieurs façons ce qui vient parfois dévier son utilisation principale. Un modèle de pratiques (Duke et al, 2009; Dyck et Kearns, 1995), un paradigme théorique (Johnstone et Kanitsaki, 2007) ou encore un cadre de travail dans l'éducation (Ramsden, 1993) ont été développés avec cette notion. On peut se demander qui décide qu'un espace est sécuritaire culturellement. Selon National Aboriginal Health Organization (2008), c'est la personne recevant le service qui vient définir si celui-ci est sécuritaire et c'est ce qui fonde le principe de la sécurité culturelle. Cependant, Gerlach (2012) mentionne que cette notion de pouvoir peut être soutenue ou entravée par des attentes organisationnelles et des politiques bien ancrées qui sont probablement indépendantes de la volonté de tout·e professionnel·le de la santé.

Toutefois, comme mentionnée plus haut, la sécurité culturelle est le résultat du processus de sécurisation culturelle. Ainsi, plusieurs étapes apparaissent nécessaires avant d'atteindre ce but. Ces concepts intermédiaires ont engendré une confusion dans la littérature et la communauté scientifique s'est interrogée sur les définitions de ces notions et les rapports existants entre celles-ci.

3.2.2.2 La conscience culturelle, la sensibilité culturelle et la compétence culturelle

La différence entre la compétence et la sécurité culturelle a longtemps été questionnée. À l'origine, ils ont été nommés comme deux principes complémentaires (Duke et al., 2009; Gray et McPherson, 2005; National Aboriginal Health Organization, [NAHO], 2008). La compétence culturelle se conceptualise comme un continuum ou faisant partie d'une approche axée sur les processus allant de la conscience culturelle, passant par la sensibilité culture à la sécurité culturelle (Brascoupe et Waters, 2009; Duke et al., 2009; Johnstone et Kanitsaki, 2007; NAHO, 2008; Papps, 2005).

Dans son état des lieux sur la compétence et la sécurité culturelle, Baba (2013) recense les définitions de ces différentes notions. Selon l'Association des infirmières et infirmiers autochtones du Canada (AIIAC) (2009), la conscience de la culture se définit comme la reconnaissance de la différence, elle est centrée sur « l'autre » et sur « l'autre culture » tandis que la sensibilité culturelle représente la reconnaissance de la nécessité de respecter les différences culturelles. Ces deux idées ne requièrent pas que la personne réalise une réflexion sur sa propre culture. Le Bureau américain de la santé des minorités (BSM) (2001) considère la compétence culturelle comme :

Une série de comportements, d'attitudes et de la politique congruentes qui concourent à permettre de travailler efficacement dans des situations interculturelles [...] elle implique la capacité de fonctionner efficacement [...] dans le contexte des croyances, des comportements et des besoins culturels présentés par les consommateurs et leur communauté. (p.4)

Ainsi, il semble exister un fil conducteur entre les notions de conscience culturelle, de sensibilité culturelle, de compétence culturelle et de sécurité culturelle (Baba, 2013). La

prise de conscience des différences culturelles est réellement atteinte lorsque les professionnel-le-s accèdent à une vision systémique des problèmes vécus par les Autochtones. La prise en compte de la culture ne suffit pas, à celle-ci, il faut juxtaposer les siècles de colonisation, les traumatismes intergénérationnels et la prise de conscience des relations de pouvoir toujours existantes des allochtones envers les peuples autochtones, notamment dans le milieu des services sociaux et des services de santé (AIIAC, 2009). La sécurité culturelle apparaît comme le seul principe alliant les éléments culturels, politiques, socio-économiques des populations autochtones, mais aussi une réflexion sur sa propre culture. C'est d'ailleurs pour cette raison que de nombreux auteurs la considèrent comme le résultat du processus de sécurisation culturelle.

L'utilisation de ces principes culturels apparaît comme un enjeu majeur dans les sociétés actuelles notamment lorsque les rapports entre les allochtones et les Autochtones sont empreints de discrimination, d'un passé de violence, et d'un déséquilibre de pouvoirs (Organisation Nationale de la Santé des Autochtones, [ONSA], 2008) et que de nombreuses problématiques sont toujours présentes dans les communautés. Il faut se questionner sur la façon d'inclure les pratiques de sécurisation culturelle dans les services sociaux et les services de santé. Dans le cadre du présent projet de mémoire, le processus de sécurisation culturelle sera utilisé comme l'un des cadres théoriques guidant l'analyse et l'interprétation des données.

Le cadre théorique développé par Lindsey et Lindsey (2016) reprend les principaux modèles comme celui du continuum dans le processus de la sécurisation culturelle de Cross et al. (1989). Dans le cadre de l'évaluation des processus, ces éléments vont permettre de

déterminer si le principe de la sécurisation culturelle a été pris en compte durant la formation des professionnels sur la problématique des agressions sexuelles chez les 0-5ans.

La figure de Lindsey et Lindsey (2016) met en lumière les principaux facteurs permettant d'assurer la sécurité culturelle dans les pratiques des professionnels. Pour lire la figure de manière adéquate, les auteurs proposent de le lire du bas vers le haut. En bas de celle-ci, on peut percevoir les barrières et les principes directeurs de la compétence culturelle. On comprend alors que les auteurs suivent la logique présentée dans la littérature scientifique concernant le processus de sécurisation culturelle.

Selon le cadre théorique du transfert de connaissances, il est important de prendre en compte les diversités et les barrières afin d'avoir connaissance des facteurs pouvant entraver la réussite du transfert. La figure 2 proposée par Lindsey et Lindsey (2016) suit la même dynamique. Les barrières informent sur les aspects néfastes du continuum tels que la destructivité et la cécité culturelle, tandis que les principes directeurs servent de valeurs fondamentales pour guider les aspects constructifs du continuum précompétence et compétence. Les obstacles à l'efficacité de la culture et les principes directeurs de la culture sont les mains invisibles du cadre. Toutefois, il est important de rester vigilant face à cette notion d'« efficacité » de la culture notamment pour une personne appartenant à un groupe culturel dominant. L'important n'est pas de maîtriser le processus de sécurisation culturelle, mais d'en connaître davantage sur la culture de son prochain ainsi que d'être en capacité d'apprécier la culture et d'évaluer sa position par rapport à celle-ci (AIIAC, 2009). Le modèle présenté par Lindsey et Lindsey (2016) comporte donc certaines limites dans la pratique.

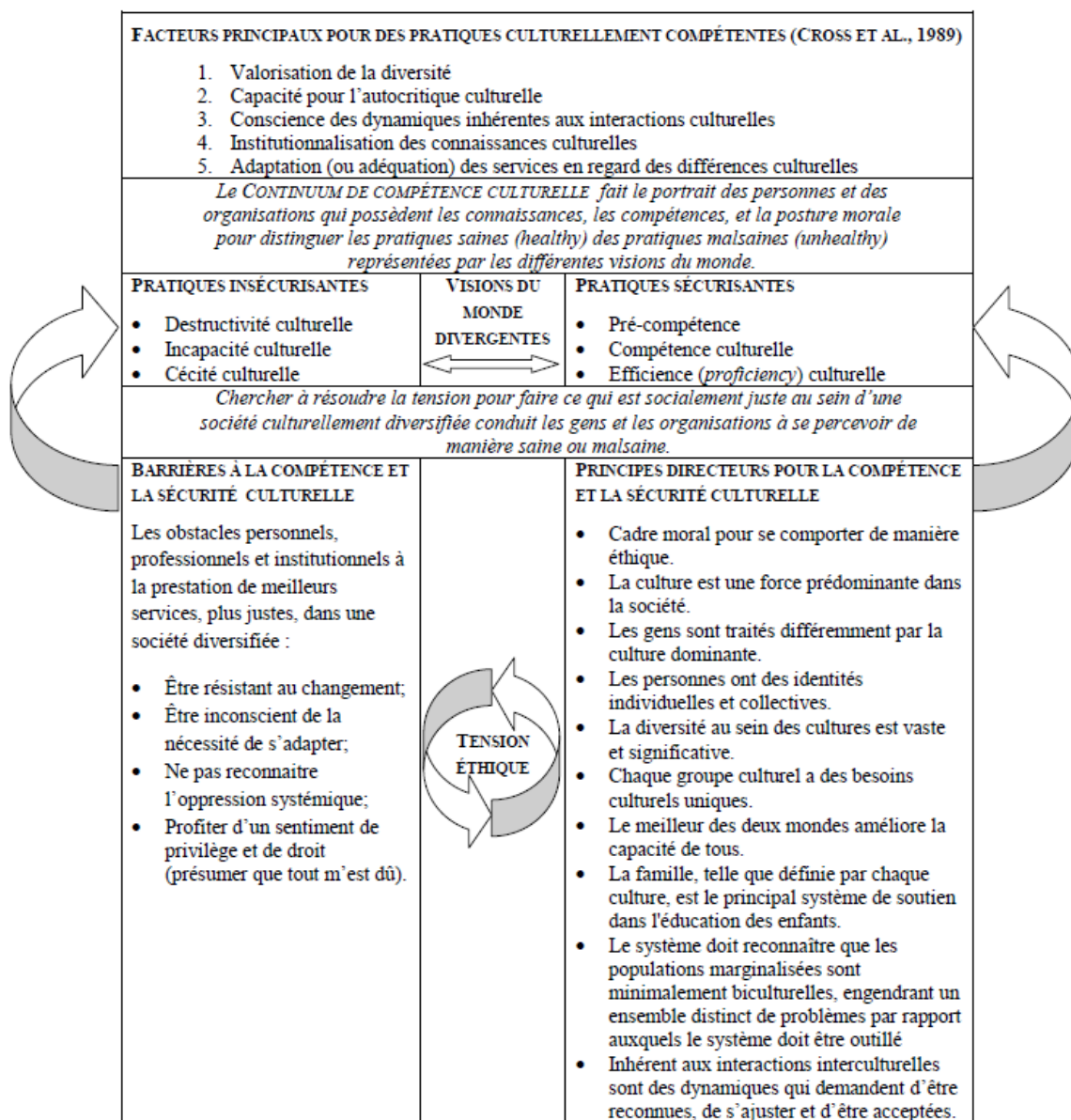


Figure 2

*Le cadre conceptuel pour des pratiques culturellement compétentes et sécuritaires
(adaptée du cadre conceptuel de Lindsey et Lindsey, 2016)¹⁰*

¹⁰ Traduction de la figure : St-Pierre, M. (2020). *La compétence culturelle et la sécurité culturelle dans la pratique professionnelle des intervenants sociaux avec les Autochtones en milieu urbain à la Ville de Saguenay*. Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi

Nommer les barrières permet donc d'en prendre conscience et de déterminer quelle pratique est culturellement sécurisante ou non. Selon les auteurs, reconnaître les obstacles à la maîtrise de la culture est essentiel pour vaincre la résistance au changement dans les milieux de pratique. Au regard de ces éléments, on comprend que les tensions éthiques sont donc au cœur de ce processus puisqu'elles trouvent leurs origines entre les barrières et les connaissances de pratiques sécurisantes. Ainsi, le choix revient donc au professionnel·le d'opter pour une cécité culturelle ou d'adopter une approche sécurisante culturellement.

Dans le cadre de ce mémoire, la sécurisation culturelle prend la place d'un concept permettant d'évaluer le processus de transfert de connaissances au sein de la formation au Programme Lanterne|Awacic et des outils du même programme. Plus précisément, l'étape relative à l'adaptation à la réalité du terrain soutient l'analyse des compétences culturelles des animatrices de la formation sur la prévention de la violence sexuelle chez les enfants en bas âge.

CHAPITRE 4

LA MÉTHODOLOGIE

Ce projet de recherche s'insère dans une étude plus vaste portant sur l'évaluation d'une formation sur la prévention de la violence sexuelle et la promotion des relations respectueuses auprès des enfants âgés de 0 à 5 ans chez les populations allochtones (Programme Lanterne) et autochtones (Programme Lanterne|Awacic¹¹). Cette étude est menée conjointement par Martine Hébert, Ph. D., professeure en psychologie à l'UQAM, Jacinthe Dion, Ph. D., professeure en psychologie à l'UQAC et Christiane Bergeron-Leclerc, Ph. D., professeure en travail social à l'UQAC. Des certifications éthiques de l'UQAC et de l'UQAM ont été accordées en août 2019¹².

Comme vu dans le chapitre précédent, le Programme Lanterne|Awacic est constitué d'outils que peuvent utiliser les intervenant·e·s auprès des enfants âgés de 0 à 5 ans. Ces dernier·ères doivent toutefois avoir les compétences afin de les utiliser, mais aussi avoir des façons d'intervenir qui respectent les grandes lignes du programme. Pour ce faire, une formation au Programme Lanterne|Awacic est offerte et a pour objectifs pour les participant·e·s : (1) d'accroître leurs connaissances en matière de violence sexuelle, d'éducation à la sexualité et de promotion des relations respectueuses chez les tout-petits, (2) d'amorcer une réflexion sur les pratiques en matière d'éducation à la sexualité et de promotion des relations respectueuses auprès des jeunes enfants et de (3) s'approprier les outils du Programme Lanterne|Awacic afin de réaliser davantage de prévention de la

¹¹ À l'heure actuelle, le rapport d'évaluation du Programme Lanterne|Awacic, dans lequel l'étudiante est une des co-auteurs, est publié mais pas encore diffusé.

¹² Cette étude évaluative a reçu l'approbation éthique du *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Montréal (Certificat #2583_e_2019/2020) et l'Université du Québec à Chicoutimi (602.170.17). Les deux certifications se retrouvent en ANNEXE 3.

violence sexuelle au quotidien. Cette formation de 6 heures, survenue en septembre 2019, avait pour but de former toute personne intervenante et éducatrice provenant de milieux atikamekw (Manawan et Wemotaci) qui travaille auprès des tout-petits (voir la section 2.4 du mémoire pour plus de détails).

Dans le cadre du présent mémoire, seule l'évaluation de la formation et de l'utilisation des outils du Programme Lanterne|Awacic sera étudiée.

4.1 Le type d'étude

Une étude évaluative de nature mixte, alliant des objectifs quantitatifs et qualitatifs, a été choisie pour la réalisation de ce mémoire. Concernant la méthodologie mixte, Reichardt et Rallis (1994) parlent d'une vision complémentaire des méthodes permettant de saisir toute la complexité de la réalité. Le choix d'une étude mixte permet alors d'avoir une approche plus globale d'une situation en collectant des données à la fois objectives et subjectives. En effet, Gresham (2007), McConaughy et Ritter (2014), de même que Shapiro et Kratochwill (2000) recommandent d'associer plusieurs méthodes (directes et indirectes) de collecte de données afin d'obtenir un point de vue holistique de la situation étudiée, ce qui est également en concordance avec les visions des peuples autochtones. En appliquant une approche multiméthodes auprès de plusieurs répondants, l'évaluateur.ice augmente la validité prédictive de son évaluation et diminue le risque de faire des erreurs d'interprétation (Doctoroff et Arnold, 2004). Les différents rôles des répondant·e·s et les contextes dans lesquels ils sont en interaction avec l'échantillon amènent une multitude de perspectives d'une même situation, ce qui entraîne une diversification de l'information (Lachar et Gruber, 2003). La triangulation de ces différentes perceptions permet de comparer l'information et de la valider (De Los Reyes et al., 2015; Kerr et al. 2007). Ainsi,

l'évaluateur·rice s'assure d'obtenir une perspective plus éclairée, nuancée et objective dans le but d'améliorer les hypothèses et par le fait même, les objectifs d'intervention (Hawley et Weisz, 2003).

4.2. Les objectifs généraux et spécifiques

Le présent mémoire a pour intention de porter un regard évaluatif sur la formation au Programme Lanterne|Awacic. Le premier objectif est de nature sommative, c'est-à-dire qu'il vise à évaluer les effets découlant de la participation à la formation au Programme Lanterne|Awacic. Rappelons que cette formation a pour but d'outiller les intervenant·e·s à faire de la prévention en matière d'agression sexuelle et de la promotion des relations respectueuses chez les enfants d'âge préscolaire (0-5 ans). Le premier objectif se décline comme suit :

1. Évaluer les effets de la formation sur la modification des croyances, l'acquisition de connaissances et le niveau d'aisance des intervenant·e·s à intervenir et à utiliser les outils du programme.

Au regard du premier objectif, il est attendu que les résultats des participant·e·s aux questionnaires de connaissances, de croyances, et le niveau d'aisance face à la problématique de violence sexuelle soient plus élevés au post-test qu'au prétest. Il est également supposé que les intervenant·e·s rapportent se sentir à l'aise d'utiliser les outils du programme après la formation.

En plus de s'intéresser aux effets de la formation, cette étude a des objectifs d'évaluation de processus. En effet, à des fins d'amélioration de la formation, il importe de

connaître les facteurs ayant facilité ou nui à son déroulement. Ces objectifs évaluatifs se déclinent de la manière suivante :

2. Documenter la perception des professionnel·le·s quant à la pratique sécurisante des animateurs·rices lors de la formation et à la création des outils en lien avec la culture autochtone atikamekw.
3. Identifier les barrières et les leviers propres aux formations de prévention en matière de violence sexuelle au sein des communautés autochtones.

4.3 Le terrain de recherche

La formation s’est déroulée au sein de deux communautés autochtones atikamekw. La première, Manawan, est une communauté autochtone atikamekw qui se situe au nord de Montréal dans la région de Lanaudière. Enclavée dans le territoire de Baie-Atibenne, elle est composée d’environ 2060 habitant·e·s selon le dernier recensement de Statistique Canada (2016). La deuxième, Wemotaci, est une communauté autochtone atikamekw qui se situe à l’ouest de La Tuque dans la région de la Mauricie. Elle est composée d’environ 1213 habitant·e·s selon le dernier recensement de Statistique Canada (2016). Isolées des villes urbaines, ces deux communautés sont rattachées au Conseil de la Nation Atikamekw de La Tuque concernant les services de santé et les services sociaux. Il est important de souligner que ces deux communautés sont géographiquement éloignées des grands centres urbains. Non-conventionnées, elles reçoivent du financement fédéral pour leurs services préventifs enfance-famille depuis 2009. Datant d’une dizaine d’années, ces décisions de soutien apparaissent insuffisantes et les services préventifs, largement sous financés comme l’explique Levesque et al (2016) et en témoigne le Tribunal canadien des droits de la personne (2016).

Depuis 2010, le CEMV travaille en partenariat avec les communautés atikamekw. Dans une précédente évaluation d'un programme, des constats ont émergé comme la présence d'un grand désarroi face à l'ampleur de la problématique de l'agression sexuelle ainsi que le besoin d'améliorer les compétences et les interventions dans tous les secteurs où gravitent les enfants (Fondation Marie-Vincent, 2017). Par exemple, Manawan détient un taux élevé de jeunes parents avec des enfants en bas âge. En effet, l'âge médian de la population est de 18-19 ans. La consommation d'alcool et de drogue est également une problématique très présente. Malgré la présence d'un centre de petite enfance sur ce territoire, le nombre de places, limité à 60, n'est pas suffisant pour accueillir tous les enfants de la communauté. La présence d'un centre mère-enfant¹³ et de la garderie scolaire vient pallier ce manque de services. Toutefois, il ne faut pas sous-estimer le nombre d'enfants qui restent à la maison et de nombreux problèmes de sous-stimulation sont alors observés (Fondation Marie-Vincent, 2017).

Selon le rapport de la Fondation Marie-Vincent (2017) sur le portrait des communautés atikamekw et des recommandations préliminaires, les intervenant·e·s ont nommé les besoins suivants :

- Augmenter leurs connaissances, avoir des formations, des outils et du coaching par rapport aux comportements sexuels problématiques, aux procédures en cas de soupçons d'agression sexuelle chez un enfant et à l'éducation à la sexualité chez les tout-petits;

¹³ Le centre mère-enfant est une unité de soins d'un hôpital qui regroupe entre autres l'obstétrique, la pouponnière ainsi que la pédiatrie et dont le but est de centrer les soins sur la famille en encourageant la cohabitation des nouveaux parents avec leurs enfants (Gouvernement du Québec, 2020). Définition repérée à cette adresse : <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2203>

- Utiliser des outils qui tiennent compte de la culture, de la langue des valeurs atikamekw;
- Réduire le malaise chez les intervenant·e·s à parler de violence sexuelle.

Au regard des besoins recensés, l'équipe de recherche du centre d'expertise Marie-Vincent, avec la collaboration des communautés atikamekw, a mis sur pied le programme de prévention Lanterne|Awacic sur la violence sexuelle et la promotion des relations respectueuses. Ce programme prend en compte les besoins exprimés par les intervenant·e·s, notamment à l'effet que la formation soit ancrée culturellement.

4.4 La population à l'étude

Dans les communautés de Manawan et de Wemotaci, les professionnel·le·s de terrain et les gestionnaires du centre de la petite enfance (CPE), du centre mère-enfant, de la garderie scolaire, des services sociaux et des services de santé ainsi que les policiers·ères représentaient la population à l'étude de ce mémoire. Au total, 56 personnes ont participé à la formation du mois de septembre 2019. Malheureusement, les policiers·ères n'ont finalement pas pu assister aux formations pour des raisons de logistique.

4.5 La méthode d'échantillonnage et échantillons de l'étude

Cette section met en exergue les différents processus reliés aux méthodes de recrutement et la formation des échantillons.

4.5.1 Le déroulement du recrutement

Comme mentionné précédemment, la collecte de données pour l'évaluation de la formation au Programme Lanterne|Awacic s'est réalisée en trois temps. Les participant·e·s ont été informé·e·s de la recherche avant la formation. Un courriel a été envoyé aux milieux

professionnels participant à la formation au Programme Lanterne|Awacic et une infographie expliquant le processus d'évaluation a été jointe. Les responsables des milieux ont donc été en charge de transmettre cette infographie aux professionnel·le·s prenant part à la formation. La liste des professionnel·le·s et des milieux participants a été fournie par le CEMV. Trois échantillons ont été constitués afin de répondre aux volets quantitatifs et qualitatifs de l'étude. L'échantillon principal a été collecté par le biais de questionnaires ($n = 42$, donc 35 Autochtones et 7 allochtones) et deux échantillons secondaires ont été collectés lors d'un groupe de discussion ($n = 5$) et d'entrevues téléphoniques ($n = 10$).

Le recrutement s'est fait sur place le matin lors de la formation pour les trois méthodes de collectes de données prévues, soit la passation de questionnaires avant et après la formation et la réalisation d'un groupe de discussion et d'entrevues téléphoniques après la formation.

Pour les questionnaires, l'étudiante, par sa présence (Manawan) ou par le biais d'une vidéo qu'elle a réalisée (Wemotaci), a expliqué le matin même de la formation le but du projet et le besoin de participant·e·s pour réaliser l'évaluation de la formation. La collecte de données par questionnaires s'est réalisée en deux temps. Le matin de la formation, toutes les personnes présentes ont reçu le formulaire d'information et de consentement (FIC) (ANNEXE 4), broché avec le questionnaire prétest (ANNEXE 5) et celles qui étaient intéressées l'ont rempli. À la fin de la formation, les participant·e·s ont rempli le post-test (ANNEXE 6).

Puisqu'aucune donnée nominative n'a été demandée dans les questionnaires, les participant·e·s ont dû répondre à trois questions au début de chaque questionnaire pour jumeler les prétests et les post-tests : les initiales de leurs prénoms-noms, la première lettre

de leur couleur préférée (p.-ex : R pour rouge), de même que les premières lettres du prénom de leur mère (p.-ex : CH pour Christine). Ce procédé a permis de créer un code identificateur tout en maintenant l'anonymat des participant·e·s.

Pour les personnes qui ne souhaitaient pas participer, une fiche de lecture leur a été remise afin qu'elles puissent être occupées durant ce temps. Ensuite, les personnes participantes ont été de nouveau mobilisées pour répondre au post-test à la fin de la formation. Elles ont rempli le questionnaire seules ou accompagnées d'un assistant de recherche ou d'une personne pratiquant la langue atikamekw, au choix du participant. Cette façon de procéder avait pour objectif de favoriser la participation de chacun·e.

Pour le groupe de discussion (uniquement à Manawan¹⁴), le recrutement s'est fait au cours de la journée de formation. L'étudiante avait informé les participant·e·s qu'un retour sous forme de repas communautaire était prévu à la fin de la semaine de formation. Les participant·e·s ont donné leur accord pour leur participation au repas communautaire au cours de la journée de formation.

Concernant les entrevues téléphoniques, les participant·e·s pouvaient cocher une case dans le FIC des questionnaires nous permettant de les rappeler quelque temps après la formation. Lors de la réflexion méthodologique, deux appels téléphoniques étaient prévus, à un mois puis à deux mois après la fin de la formation. Toutefois, au regard de la difficulté rencontrée dans le recrutement des participant·e·s, un seul appel a été réalisé deux mois après la formation.

¹⁴ Il est à noter que l'étudiante n'a pas pu se rendre sur le site de Wemotaci puisque la communauté ne dispose pas de lieux pour loger les visiteurs.

4.5.2 L'échantillon des questionnaires

Selon les informations fournies par l'équipe du CEMV, 56 personnes ont participé aux deux formations au Programme Lanterne|Awacic lors de la période de l'évaluation. Sur 56 personnes, 42 ont participé à l'évaluation, ce qui correspond à un taux de participation de 75 %. Le tableau 5 permet de visualiser les données sociodémographiques des participant·e·s.

Tableau 5

Le profil de l'échantillon (n = 42)

	N	%
<i>Genre</i>	42	-
Femme	38	90,5
Homme	4	9,5
<i>Âge</i>	42	-
18-29 ans	8	19,1
30-39 ans	11	26,2
40-49 ans	11	26,2
50-59 ans	9	21,4
60 ans et plus	3	7,1
<i>Première langue apprise</i>	42	-
Atikamekw	33	78,6
Français	8	19,0
Autres	1	2,4
<i>Langue dans le milieu de travail (plusieurs réponses possibles)</i>	-	-
Atikamekw		
Français	32	76,2
Anglais	33	78,6
	2	4,8
<i>Milieu de travail</i>	41	-
CPE	15	36,6
Milieu scolaire	9	22,0
Services de santé	5	12,2
Services sociaux	9	21,9
Autres	3	7,3

Tableau 5*Le profil d'échantillon (n = 42)*

	N	%
<i>Domaine d'étude</i>	37	-
Administration	1	2,7
Criminologie	1	2,7
Enseignement	5	13,5
Ergothérapie	1	2,7
Santé	3	8,1
Service de garde	3	8,1
Technique policière	1	2,7
Travail social	22	59,5
 <i>Âge des enfants auprès de qui les participant-e-s travaillent (les répondants pouvaient cocher plusieurs réponses)</i>		-
0-2 ans	19	45,2
3-5 ans	31	73,8
6-12 ans	14	33,3
13-17 ans	9	21,4
Je ne travaille pas directement auprès des enfants	2	4,8
Autres	4	9,5
 <i>Participation passée à une formation liée à la violence sexuelle</i>	41	-
Non	28	68,3
Oui	13	31,7
 <i>À quel moment avez-vous reçu cette formation ?</i>	9	64,3
Moins de 5 ans	5	35,7
Plus de 5 ans		
 <i>Fréquentation des pensionnats</i>	42	-
Oui	8	81,0
Non	34	19,0
 <i>Fréquentation des pensionnats par les parents</i>	41	-
Oui	14	34,1
Non	27	65,9

L'échantillon comprend 90 % de femmes et la moyenne d'âge se situe dans la quarantaine. Au total, 78 % des participant-e-s ont comme langue maternelle l'Atikamekw.

Au sein des milieux de travail, l'Atikamekw et le français apparaissent comme les deux langues principalement utilisées. Pour rappel, 7 autochtones étaient présent·e·s dans l'échantillon. De manière générale, l'échantillon est composé de travailleur·e·s sociaux exerçant dans plusieurs milieux comme le CPE (37 %), les écoles (22 %) ou encore les services sociaux (22 %). Concernant la prévention de la violence sexuelle et la promotion des relations respectueuses, 68 % des participant·e·s ont affirmé n'avoir jamais reçu une formation en lien avec ce sujet. Ainsi, 32 % des participant·e·s certifient qu'ils ou elles ont déjà été formé·e·s sur la problématique de la violence sexuelle et parmi ces participant·e·s, 64 % d'entre eux ont reçu une formation sur cette thématique dans les 5 dernières années.

4.5.3 L'échantillon du groupe de discussion¹⁵

Cinq personnes ont participé à l'évaluation du Programme Lanterne|Awacic par le biais d'un groupe de discussion. L'échantillon était composé uniquement de femmes et ces dernières travaillaient au sein du CPE de Manawan. Aucune autre donnée sociodémographique n'a été collectée durant cette rencontre. Toutefois, les personnes qui ont accepté de participer au groupe de discussion avaient déjà participé à l'évaluation par le biais des prétests et des post-tests.

4.5.4 L'échantillon des entrevues téléphoniques

Plus d'un mois après la formation, un rappel des participant·e·s à l'évaluation a été effectué. Parmi 42 participant·e·s à l'évaluation lors de la formation du Programme Lanterne|Awacic, 35 ont accepté d'être rappelé·e·s. Des appels téléphoniques ont été réalisés afin de rejoindre les participant·e·s pour leur demander leur disponibilité pour une

¹⁵ Au regard de la logistique (problème d'hébergement), l'étudiante n'a pas pu se rendre sur place pour effectuer un groupe de discussion à Wemotaci.

entrevue téléphonique. Au total, 25 messages vocaux ont été laissés sans rappel et 10 personnes ont réalisé les entrevues téléphoniques. Tout comme pour le groupe de discussion, l'échantillon est constitué uniquement de femmes travaillant dans divers milieux comme les écoles, le CPE ou encore les services sociaux. Aucune autre donnée sociodémographique n'a été collectée durant les entrevues.

4.6 Les collectes de données

Trois stratégies de collecte de données ont été utilisées. Les collectes de données se sont déroulées dans les semaines du 09 septembre 2019 (Wemotaci) et du 23 septembre 2019 (Manawan) et dans le mois de décembre pour les entrevues téléphoniques. L'étudiante a participé à ce projet global en tant que coordonnatrice de recherche, ce qui inclut notamment la création des outils de collecte de données pour répondre aux objectifs du présent mémoire, la collecte de données dans la communauté de Manawan (passation des questionnaires et réalisation du groupe de discussion) et la réalisation des entrevues téléphoniques qui ont suivi.

4.6.1. Les questionnaires

Les questionnaires prétest et post-test ont été développés en collaboration avec une étudiante atikamekw originaire d'Obedjiwan, à partir des questionnaires créés pour le projet Lanterne. Cette façon de faire a été utilisée afin de respecter les principes de la sécurisation culturelle. Par la suite, les questionnaires ont été soumis à l'expertise de personnes autochtones atikamekw et innues fréquentant le Centre d'Amitié autochtone du Saguenay. Ainsi, de nombreuses modifications ont été réalisées notamment en ce qui a trait au vocabulaire employé (p.-ex : remplacer le terme de violence sexuelle par abus sexuel) et à la syntaxe de phrases jugée trop complexe, d'autant plus qu'il est important de

souligner que le français n'est pas la langue maternelle pour plusieurs des participant·e·s. Le questionnaire comporte plusieurs parties que l'on retrouve ci-dessous.

Les principales variables des questionnaires regroupaient l'acquisition de connaissances en lien avec les agressions sexuelles chez les 0-5 ans, l'attitude (aisance) à échanger sur le sujet et à utiliser les outils dans leur pratique, les comportements à adopter en cas de dévoilement ainsi que les éléments marquants de la formation. Les dimensions d'identité et de spiritualité autochtones ont aussi été questionnées.

Profil sociodémographique. Lors du prétest, une série de questions a permis de dresser un portrait général des participant·e·s. Ces questions sont liées à l'âge, au genre, à la langue maternelle et celle parlée au travail, ainsi qu'à diverses questions en lien avec leur emploi actuel.

Connaissances à l'égard de la violence sexuelle et de la promotion des relations respectueuses.¹⁶ Cette section, présente aux deux temps de mesure, comprend 11 questions¹⁷ pouvant se répondre par *Vrai* ou *Faux*, dont cinq questions qui abordent la violence sexuelle et six questions qui concernent la promotion des relations respectueuses. La valeur accordée à une mauvaise réponse est de « 0 » et « 1 » pour une bonne réponse. Le score des participant·e·s a été déterminé en additionnant la valeur de chacun des items et celui-ci peut donc varier entre 0 et 11. La liste de ces items apparaît au Tableau 6 (p.71).

Croyances face à la violence sexuelle ($\alpha = ,79$). Cette section, également présente aux deux temps de mesure, comprend 12 énoncés pouvant être répondus avec une échelle

¹⁶ L'alpha du test de connaissances n'est pas indiqué puisque les variables n'étaient pas reliées au même type de connaissances.

¹⁷ Ce questionnaire comprenait au départ 12 énoncés. Un énoncé a été supprimé des analyses, car l'équipe a réalisé en cours d'analyses qu'il n'était pas bien formulé.

allant de *Fortement en désaccord* (0) à *Fortement en accord* (4). Un score plus élevé signifie un degré d'accord plus élevé avec l'item. Certains des items représentent des croyances stéréotypées alors que d'autres sont exemptes de préjugés. Ainsi, pour chaque participant·e, le score de six des 12 items représentant des croyances stéréotypées a été recodé de manière inversée (*Fortement en désaccord* devient (4) alors que *Fortement en accord* devient (0)). Le score total des participant·e·s a été calculé en additionnant leurs réponses aux 12 items et l'étendue possible est de 0 à 48 et plus le score des participant·e·s est élevé, plus leurs croyances sont favorables à l'égard de la prévention de la violence sexuelle, l'éducation à la sexualité et la promotion des relations respectueuses. Les items de ce questionnaire sont présentés au Tableau 7 (p.74).

Sentiment d'autoefficacité à appliquer et transmettre des connaissances ($\alpha = ,77$).

Cette section remplie au prétest et au post-test est composée de 9 énoncés pouvant être remplie au prétest et au post-test est composée de 9 énoncés pouvant être répondu à l'aide d'une échelle de 0 à 4, où les participant·e·s doivent préciser à quel point i-el·les se sentent capables d'accomplir ce qui est décrit par l'item : les choix varient de *Je me sens incapable de pouvoir le faire* (0) à *Je suis certain·e de pouvoir le faire* (4). Le score des participant·e·s est calculé en additionnant leurs réponses aux items, pour un total pouvant se situer entre 0 et 36. Un score plus élevé signifie un meilleur sentiment d'autoefficacité. Les items sont présentés au Tableau 9 (p.79).

Perception d'autoefficacité quant à l'utilisation des outils éducatifs Lanterne|Awacic ($\alpha = ,82$). Cette section est présente seulement au post-test et elle permet d'autoévaluer la perception d'être capable d'utiliser chacun des outils éducatifs développés pour le Programme Lanterne|Awacic. Ainsi, à l'aide d'un choix de réponse à 5 choix allant

de *Je me sens incapable de pouvoir le faire* (0) à *Je suis certain-e de pouvoir le faire* (4), les participant·e·s mentionnaient à quel point elles et ils se sentent capables d'utiliser le livre (*Toi comme moi*), le jeu Masko, les fiches aide-mémoire et le cahier-causerie auprès des enfants de 0-5 ans. Le score des participant·e·s est obtenu en additionnant leurs réponses aux quatre items, pour un score total pouvant varier entre 0 et 16. Les items de ce questionnaire se retrouvent au Tableau 8 (à la page 77).

Appréciation à l'égard de la formation ($\alpha = ,91$). Au post-test seulement, les participant·e·s ont été invité·e·s à répondre à 8 énoncés afin de déterminer leur appréciation de la formation au Programme Lanterne|Awacic. Ces items se répondent à l'aide d'un choix de réponse variant entre *Fortement en désaccord* (0) à *Fortement en accord* (4). Pour cette section, le score des participant·e·s est obtenu en additionnant leurs réponses aux questions, variant ainsi entre 0 à 32. Les énoncés permettent d'évaluer l'appréciation du contenu, des activités, de l'animation ainsi que leur appréciation globale de la formation au Programme Lanterne|Awacic. Les items de ce questionnaire sont présentés au Tableau 11 (p.94).

4.6.2 Le groupe de discussion : le repas communautaire

Une grille d'entrevue (ANNEXE 7) a été construite en partenariat avec des collègues du CEMV et du Conseil de la Nation Atikamekw de La Tuque afin de recueillir les témoignages des participant·e·s autour d'un repas directement après la formation. Cette grille comportait les thèmes suivants à aborder lors de cette rencontre : l'appréciation générale de la formation, le transfert et l'application des connaissances ainsi que la sécurisation culturelle. Contrairement aux questionnaires et par manque de temps, la grille du groupe de discussion n'a pas pu être validée par des représentant·e·s de communautés autochtones. Avec l'accord verbal des participant·e·s, l'entrevue de groupe a été

enregistrée par le biais d'un dictaphone. Des prises de notes ont été effectuées pendant cette rencontre, celles-ci portaient sur l'ambiance de la discussion (p.-ex faciliter les échanges), les termes récurrents (p.-ex abus sexuels et enfants) et les recommandations (p.-ex faire un rappel de la formation). La discussion a ensuite été retranscrite par le biais d'une ressource de l'UQAC.

4.6.3 Les entrevues téléphoniques

La réalisation de la grille des entrevues téléphoniques (ANNEXE 8) a suivi le même processus que celle des questionnaires. Enfin, elle a été réalisée en collaboration avec l'équipe du CEMV puis testée par des membres du Centre d'amitié autochtone du Saguenay. Peu de modifications ont été apportées à cette grille puisque les questions posées étaient plus simples. Les thèmes de cette grille se concentraient sur les acquis de la formation sur le moyen terme (pour rappel, deux mois après) en lien avec les connaissances et les attitudes ainsi que la mise en pratique de ceux-ci dans leur travail. La perception des participant·e·s au regard de la présence d'une formatrice autochtone durant les rencontres a été également recueillie et l'utilisation des outils du Programme Lanterne|Awacac a été questionnée. Il est à noter que, les entrevues téléphoniques n'ont pas été enregistrées afin que les participant·e·s se sentent à l'aise de pouvoir répondre aux questions. Toutefois, des notes manuscrites les plus détaillées possibles ont été rédigées pendant et tout de suite après les entrevues. Elles ont ensuite été organisées en fonction de la grille d'entretien. Ces dernières ont fait ressortir les éléments marquants des rencontres (p.-ex : mots-clés, extrait textuel de leur réflexion, durée de l'entrevue).

4.7 Le traitement et analyse des résultats

Pour le traitement des données quantitatives, le logiciel SPSS (version 25) a été utilisé. Des analyses descriptives (p.-ex : fréquences, moyennes, écart-type) ont permis de décrire les scores des participant·e·s à l'étude aux différents questionnaires.

Les analyses de Tests-t appariés ont été réalisées afin d'évaluer les changements entre les deux temps de mesure (i.e, avant et après la formation), et ce, pour les variables à l'étude : connaissances, croyances et sentiment d'autoefficacité.

Des analyses de corrélation ont été réalisées afin d'examiner les liens entre les données sociodémographiques, les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité. Afin de mesurer l'appréciation des participant·e·s à l'égard de la formation, des moyennes et des écarts-types ont été utilisés. Les questions ouvertes du questionnaire ont, quant à elles, été analysées par regroupement thématique d'idées.

Les données qualitatives issues du groupe de discussion et des entrevues téléphoniques ont été analysées de manière similaire. En effet, pour analyser ces données, l'analyse thématique de contenu a été retenue. C'est une méthode de codification ou de classification de divers éléments des données analysées, permettant au chercheur de mieux connaître les caractéristiques et la signification de ceux-ci (Miles et Huberman, 1994). Pour soutenir cette analyse de contenu, le logiciel N'Vivo (version 12) a été utilisé. À partir du cadre théorique du transfert de connaissance mis en exergue par Graham et al. (2006) et celui de Lindsey et Lindsey (2016) sur les pratiques culturellement compétentes et sécuritaires, la perception de l'étudiante présente sur le terrain, les concepts théoriques et le discours des participant·e·s ont été les éléments fondateurs de cette analyse.

Par la suite, la triangulation des données a permis de produire une interprétation plus complète des données quantitatives et qualitatives de l'étude (présentée dans la discussion), révélant les barrières et les leviers favorisant la mise en place d'un programme de prévention dans un contexte autochtone. Selon Cohen et Manion (1988), la triangulation consiste à associer plusieurs démarches en vue de la collecte de données pour l'étude du comportement humain. Ainsi, l'approche par méthodes multiples souhaite atteindre la complexité du comportement humain en l'étudiant par plusieurs angles de vue (p-ex, qualitatif et quantitatif).

4.8 Les considérations éthiques

La participation au projet de recherche de l'évaluation du projet Lanterne|Awacic contenait un risque minimal pour toutes les personnes participantes. Un des risques potentiellement associés à cette démarche d'évaluation aurait pu être un inconfort à répondre à certaines questions durant la passation des questionnaires de même que lors du groupe de discussion. Le second risque potentiel de la participation pouvait être un rappel d'épisodes désagréables de leur vie personnelle. Durant la formation, une psychologue, ayant travaillé pendant plusieurs années dans les communautés autochtones, était sur place et elle était également présente pour les personnes exprimant des difficultés lors de la passation des questionnaires. Concernant le groupe de discussion, l'animatrice a proposé de rencontrer les participant·e·s après au besoin, ou encore, les participant·e·s avaient toujours l'opportunité de rejoindre la psychologue ou les autres animateurs de la formation. L'étudiante, présente uniquement sur le site de Manawan, était également une personne-ressource auprès de laquelle les participant·e·s pouvaient s'adresser le cas échéant. La chercheure principale n'était pas présente pendant la formation, ce qui a offert la possibilité

de joindre un·e professionnel·le qui ne résidait pas dans la communauté et qui ne connaissait pas le réseau de la personne.

Néanmoins, il faut souligner que les questions sont centrées sur leurs connaissances et leurs perceptions des outils et des ressources de soutien du Programme Lanterne|Awacic et sur leur satisfaction par rapport à leur utilisation ainsi le rappel d'épisodes désagréables est minime. Pour réduire un possible inconfort chez certaines personnes participantes, les consignes de départ expliquaient clairement qu'il n'y avait aucune obligation de répondre à toutes les questions du questionnaire ou celles posées lors du groupe de discussion et qu'une personne pouvait choisir de s'abstenir de répondre à une ou plusieurs questions, et ce, sans préjudice. Chaque personne participante était sollicitée personnellement pour participer à l'évaluation de la formation au Programme Lanterne|Awacic. Au moment de cette sollicitation, le personnel de recherche a mentionné très clairement le volontariat et la liberté de participer en plus du droit de se retirer à tout moment du processus de collecte de données sans préjudice. Ces notions de volontariat et de liberté ont également été rappelées lors de la collecte de données (questionnaires, groupe de discussion et entrevues). D'autre part, seul le temps exigé en termes d'investissement pour compléter un questionnaire ou participer à un groupe de discussion ou une entrevue aurait pu être un inconvénient. La chercheuse principale du projet, Jacinthe Dion, est également psychologue et ses coordonnées étaient disponibles sur le formulaire d'information et de consentement.

Les FIC ainsi que les questionnaires complétés ont été conservés dans un classeur sécurisé dans les bureaux de Jacinthe Dion à l'UQAC. Les deux types de documents ont été conservés dans deux classeurs distincts afin de garantir l'anonymat des participant·e·s

et de ne pas pouvoir associer les données. Les enregistrements audionumériques produits lors du groupe de discussion ont été effacés immédiatement après la validation de leur transcription. Les questionnaires en version papier ont été détruits une fois les données traitées et intégrées à la base de données statistiques. Un logiciel gratuit, permettant d'effacer définitivement les documents électroniques (p.-ex. CCleaner), a été utilisé pour détruire les enregistrements audionumériques une fois que les transcriptions ont été effectuées. Ce même logiciel sera également utilisé pour détruire définitivement la liste de personnes cinq ans après la fin du projet de recherche. Les formulaires de consentement contenant des renseignements personnels sur les participant·e·s seront déchiquetés de manière sécuritaire cinq ans après le projet de recherche.

Advenant la situation où un·e participant·e aurait souhaité quitter volontairement le projet de recherche, le formulaire de consentement, les questionnaires complétés en version papier ou en version numérique et les enregistrements audionumériques auraient été détruits immédiatement si la personne avait demandé qu'aucune donnée ne soit utilisée. Les données inscrites dans la liste des participant·e·s auraient été immédiatement effacées. Cette situation aurait pu survenir dans le cas où un·e participant·e aurait cessé sa participation durant la passation d'un questionnaire ou en cours d'entrevue et que ce·tte dernier·ère n'aurait pas souhaité que les données fournies ou les propos énoncés jusqu'alors ne soient utilisés pour les analyses. Si le retrait de la participation s'était produit durant le groupe de discussion, le formulaire de consentement aurait été détruit immédiatement, toutefois l'enregistrement audionumérique n'aurait pas pu être détruit.

Les données quantitatives (base SPSS) et les données qualitatives anonymisées (verbatim du groupe de discussion et notes et extraits des entrevues) ne seront pas détruites

étant donné leur caractère anonyme. Ces documents ne contiennent aucune information permettant d'identifier un·e participant·e ou un lieu précis grâce à l'usage de données génériques.

Le projet de recherche a suivi les principes PCAP (propriété, contrôle, accès et possession) tout au long de sa mise en œuvre. Par exemple, les membres du CNA ont pu prendre part au choix de la méthodologie et des outils de collectes de données, ont eu accès aux données recueillies et ont pu modifier le rapport de recherche avant sa diffusion. Concernant les résultats de ce mémoire, ils seront présentés au sein des communautés dans les prochains mois.

CHAPITRE 5

LES RÉSULTATS ¹⁸

Ce chapitre présente conjointement les résultats qualitatifs et quantitatifs selon deux sections en lien avec les cadres théoriques et le but de l'étude afin de répondre aux objectifs de recherche, soit l'évaluation sommative et l'évaluation des processus.

L'évaluation sommative concerne les effets de la formation et l'application des connaissances à la suite de la formation au Programme Lanterne|Awacic. L'évaluation formative ou des processus examine principalement l'implantation du projet au sein des communautés, l'application du processus de sécurisation culturelle dans ce contexte, ainsi que l'appréciation générale des participantes face au projet.

5.1 Les résultats de l'évaluation sommative

Dans cette première partie des résultats, les effets associés à la formation au Programme Lanterne|Awacic (les connaissances, les croyances et le sentiment d'autoefficacité sur l'utilisation des outils des participantes) et à l'application des connaissances (la perception d'autoefficacité quant à l'utilisation des outils Lanterne|Awacic et l'utilisation du contenu de la formation dans le milieu professionnel, personnel et communautaire) sont présentés.

5.1.1 Les effets associés à la participation à la formation au Programme Lanterne|Awacic

¹⁸ Comme il a été vu dans la section méthodologie, la participation des femmes (38) à la formation est beaucoup plus élevée que celles des hommes (4). Ainsi, à partir de ce chapitre, il a été décidé d'utiliser le féminin pour évoquer les participantes.

Cette section présente les principaux effets découlant de la formation pour les participantes. Les thématiques abordées concernent les connaissances et les croyances liées à l'éducation à la sexualité et à la problématique de violence sexuelle.

5.1.1.1 Les connaissances

Les analyses statistiques réalisées révèlent que la participation à la formation au Programme Lanterne|Awacic est associée à une augmentation des connaissances des participantes concernant celles ayant trait à la prévention de la violence sexuelle, comme on peut l'observer à la Figure 3. Toutefois, il est à noter que les résultats du prétest sur les connaissances révèlent que les participantes avaient déjà une bonne maîtrise des sujets abordés (voir tableau3). D'ailleurs, lors des entrevues téléphoniques, deux personnes mentionnent que leurs connaissances, en lien avec la prévention de la violence et la promotion des relations égalitaires, étaient déjà élevées.

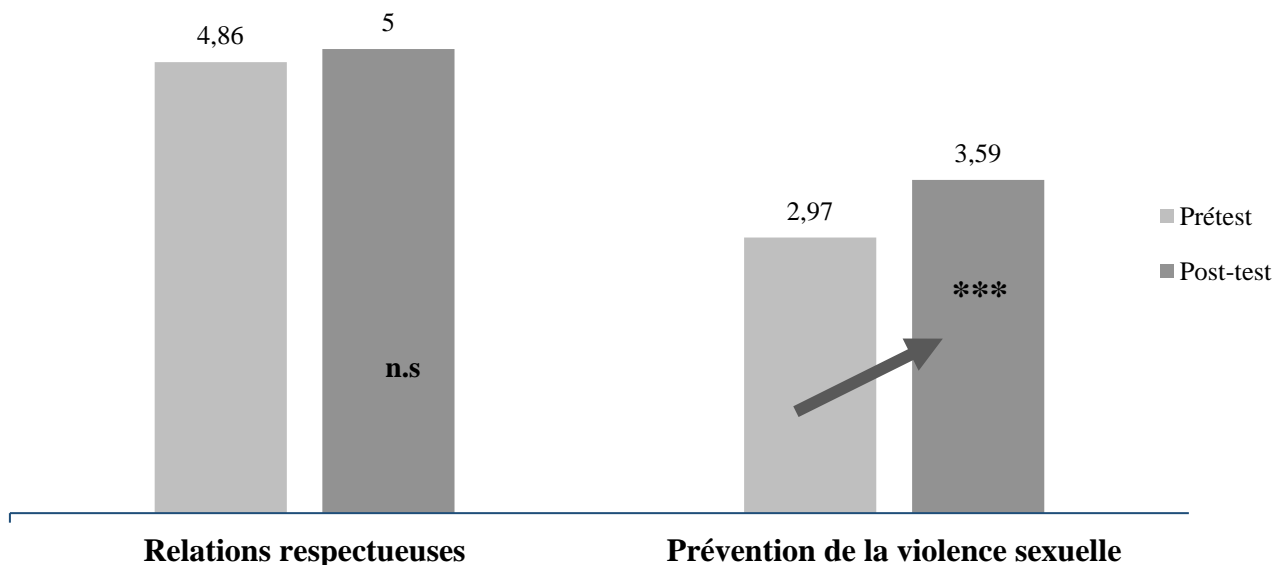


Figure 3

Les effets de la formation au Programme Lanterne/Awacic sur les connaissances

Note : Score possible variant entre 0 et 6 pour les relations respectueuses et entre 0 et 5 pour la prévention de la violence sexuelle. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n.s = non significatif.

Des analyses détaillées permettent d’observer les énoncés pour lesquels des changements significatifs ont été observés (Tableau 6). Les items pour lesquels des gains significatifs ont été observés sont identifiés par des astérisques dans la colonne concernée (p.-ex. : 0,000***).

Tableau 6*Les résultats des items liés aux connaissances (%)*

	Prétest Pourcentages de bonnes réponses (%)	Post-test	<i>p</i>
L'abus sexuel implique obligatoirement un contact physique avec l'enfant.	68,00	65,00	n.s
Certains signes permettent de reconnaître sans aucun doute qu'un enfant a été victime d'abus sexuel.	22,00	32,00	n.s
Les enfants de moins 5 ans sont plus à risque d'être victime d'abus sexuel que les enfants plus âgés.	43,00	76,00	0,001***
Les situations d'abus sexuel sont souvent présentées comme un jeu aux jeunes enfants.	92,00	95,00	n.s
Amener les enfants à parler à un adulte de confiance est la principale chose à faire avec eux en cas d'abus sexuel.	73,00	92,00	0,003**
Valoriser les relations respectueuses dès le plus jeune âge permet aux enfants d'être plus ouverts aux différences entre les gens.	89,00	97,00	n.s
L'éducation à la sexualité d'un jeune enfant inclut uniquement l'anatomie du corps et la conception des enfants.	73,00	70,00	n.s
Lorsqu'un enfant pose une question sur la sexualité, il est important de ne pas y répondre.	92,00	95,00	n.s
Les vêtements, les films et les jouets dédiés aux jeunes enfants entretiennent des croyances (stéréotypes) liées aux sexes (p.-ex: le bleu pour les garçons, le rose pour les filles).	59,00	65,00	n.s
Les besoins des enfants en matière de sexualité sont les mêmes que ceux des adultes.	78,00	78,00	n.s
Il est normal de permettre aux filles de jouer avec des camions et aux garçons de jouer avec des poupées	95,00	95,00	n.s

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n.s. = non significatif.

Les résultats indiquent que seule la réponse à deux énoncés sur les 11 (puisque un des énoncés a été retiré) a augmenté de façon significative entre le prétest et le post-test. Ces items abordent notamment certains constats liés à la violence sexuelle chez les tout-petits

comme leur vulnérabilité accrue et l'importance de les amener à parler à un adulte de confiance. Dans ces deux cas, il y a une augmentation respective de 33 et de 19 points de pourcentage de bonnes réponses. D'autres connaissances n'ayant pas été évaluées dans le questionnaire semblent avoir été acquises chez les participantes. En effet, lors du groupe de discussion, les participantes ont exprimé que le rapport à la sexualité des enfants (p.-ex. : la masturbation), l'utilisation de vraies dénominations pour parler des organes génitaux et l'ouverture face au genre (p.-ex. : faire attention aux stéréotypes) sont les connaissances qu'elles ont retenues le plus après la formation.

« Mais moi, ce qui m'a frappée, c'est d'arrêter de dire aux enfants de... pis d'inventer des mots, de décrire les... les parties génitales, pis l'importance de, de... de mettre les bons mots pour les bonnes parties. » (Une participante au groupe de discussion)

« Non, c'est... t'sais, je pense que c'est ça que j'ai retenu le plus. L'importance de... d'apprendre aux enfants les... les bonnes parties du corps. » (Une participante au groupe de discussion)

À titre de rappel, les entrevues téléphoniques se sont déroulées deux mois après la formation. Au début des entretiens, il semblait difficile pour les participantes de se souvenir du sujet de la formation. De ce fait, elles avaient plus de difficulté à nommer une connaissance spécifique retenue sans un léger rappel du contenu. Certaines d'entre elles ont indiqué que la nécessité de promouvoir les relations respectueuses chez les enfants en bas âge et de ne pas véhiculer des stéréotypes genrés, de ne pas biaiser le témoignage d'un enfant en cas de dévoilement, d'apprendre aux enfants les dénominations des organes génitaux étaient les connaissances qu'elles avaient le plus retenues.

« J'ai retenu que l'on peut faire de la prévention dès le plus jeune âge en matière d'éducation sexuelle. Aussi, que si l'on pose trop de questions, cela peut influencer ce que l'enfant va nous dire. Il faut l'amener le plus rapidement aux policiers. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

« Il faut poser le moins possible de questions aux enfants et le faire de manière ouverte pour ne pas influencer son témoignage. Il faut lui laisser du temps pour parler. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

5.1.1.2 Les croyances

La participation à la formation au Programme Lanterne|Awacac est également associée à une augmentation des croyances exemptes de préjugés puisque les scores des participantes augmentent significativement entre le prétest et le post-test. En effet, plus le score des participantes est élevé, plus leurs croyances sont favorables à l'égard de la prévention de la violence sexuelle, l'éducation à la sexualité et la promotion des relations respectueuses. La Figure 4 permet de visualiser cette amélioration globale.

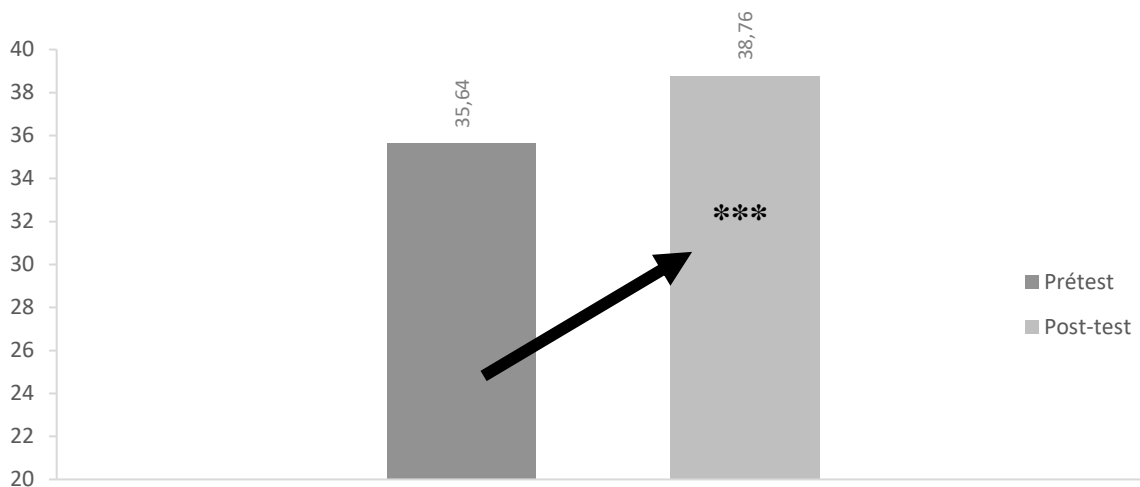


Figure 4

Les effets de la formation au Programme Lanterne|Awacac sur les croyances

Note : Score possible variant entre 12 et 60 ; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n.s = non significatif.

Le tableau 7 permet de décrire de façon plus détaillée l'évolution positive des croyances après la participation à la formation au Programme Lanterne|Awacic.

Tableau 7
Les résultats des items liés aux croyances

	Prétest		Post-Test		<i>P</i>
	M	É-T	M	É-T	
Les enfants de moins de 5 ans sont trop jeunes pour entendre parler de sexualité. (-)	2,57	1,12	3,3	1,02	0,001**
Offrir de l'éducation à la sexualité aux jeunes enfants est un bon moyen de prévenir les abus sexuels. (+)	3,31	0,67	3,58	0,84	0,04*
Un garçon qui joue avec des jeux dits féminins risque de devenir homosexuel. (-)	3,05	0,94	3,3	1	n.s
Les parents ont un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité des enfants. (+)	3,61	0,49	3,72	0,51	n.s
Les intervenant.es à la petite enfance ont un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité des enfants. (+)	3,14	0,85	3,46	0,56	0,02*
Les filles et les garçons peuvent devenir ce qu'ils veulent. (+)	3,2	1,02	3,6	0,55	0,002**
Il est préférable de ne pas répondre aux questions des enfants en matière de sexualité. (-)	2,86	1,09	3,4	0,81	0,003**
Les émotions ressenties par les filles et par les garçons sont naturellement différentes. (-)	2,03	1,13	2,08	1,42	n.s
Il est vulgaire d'utiliser les vrais mots pour nommer les organes génitaux avec des enfants. (-)	3	0,96	3,42	0,84	0,02*
Encourager les relations respectueuses est un bon moyen de prévenir les abus sexuels. (+)	2,97	0,94	3,42	0,69	0,002**
Les filles sont naturellement douces et gentilles alors que les garçons sont plutôt fonceurs et énergiques. (-)	2,72	1,06	2,44	1,44	n.s
Les enfants reproduisent les gestes des adultes. (+)	3,23	0,55	3,06	1,1	n.s

Note : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n.s. = non significatif
Le score de chaque item varie entre Fortement en désaccord (0) à Fortement en accord (4).
Les items avec un (-) ont été codés de manière inversée puisqu'ils représentent des croyances à sens négatif.

Dans le tableau 7, on remarque que 7 des 12 items liés aux croyances des participant·e·s ont significativement augmenté à la suite de la formation au Programme Lanterne|Awacic. À la suite de la formation, les participantes ont modifié leurs croyances de manière significative, notamment en ce qui concerne :

- Le fait que les enfants de moins de 5 ans ne soient pas trop jeunes pour entendre parler de sexualité;
- l'importance d'offrir de l'éducation à la sexualité aux jeunes enfants afin de prévenir la violence sexuelle;
- le rôle que les intervenantes à la petite enfance ont à jouer dans l'éducation à la sexualité des enfants;
- le fait qu'il est préférable de répondre aux questions des enfants en matière de sexualité;
- le fait qu'il n'est pas vulgaire d'utiliser les vrais mots pour nommer les organes génitaux des enfants;
- le fait que les filles et les garçons peuvent devenir ce qu'ils veulent;
- et l'importance d'encourager les relations respectueuses chez les tout-petits.

D'après les participantes du groupe de discussion, lever le tabou sur l'éducation à la sexualité des enfants est essentiel afin de prévenir la violence sexuelle.

« Je pense qu'automatiquement on a toutes fait le lien entre justement le sujet qui a été gardé tabou pendant plusieurs années depuis qu'on est tout-petits, que là aujourd'hui il faut arrêter cette façon de fonctionner là, cette façon de faire là, autant à la maison qu'au travail, pis de s'ouvrir justement à la réalité d'aujourd'hui, de dire qu'il y a des choses qui se passent. » (Une participante au groupe de discussion)

« Vu que c'est un sujet quand même qui a été très tabou pendant plusieurs années. Tranquillement pas vite, nous, en tant que parents, en tant qu'intervenants, t'sais, on est portés. Fait que si c'est quelque chose qui est écrit pis qu'on le sait, t'sais, la bonne façon, on va être plus porté à l'utiliser. »
(Une participante au groupe de discussion)

Un changement de croyances semble s'être opéré. Cela se traduit également dans leurs interventions puisque les professionnelles ont mentionné parler davantage d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits, lors de l'entrevue téléphonique.

Pour 3 des 12 items, les scores au post-test sont un peu plus élevés qu'au prétest, toutefois cette différence n'est pas significative. Ces croyances concernent le fait que les parents ont un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité de leurs enfants, qu'un garçon qui joue avec des jeux dits féminins ne risque pas de devenir homosexuel et les émotions ressenties par les filles et par les garçons ne sont pas différentes. D'après les participantes du groupe de discussion, les stéréotypes genrés sont très forts dans leur communauté. Afin de soutenir leurs interventions auprès des enfants, les participantes souhaiteraient que les parents de la communauté bénéficient, eux aussi, de la formation au Programme Lanterne|Awacic.



« [...] Parce que s'ils ne les ont pas, on a beau essayer de leur transmettre nos... les outils qu'on a reçus lors de cette formation-là, si eux [les parents] ils n'ont pas les mêmes informations, ça va être difficile. » (Une participante au groupe de discussion)

5.1.1.3 La perception d'autoefficacité¹⁹ quant à l'utilisation des outils Lanterne|Awacic

Lors du post-test, les personnes ayant participé à la formation étaient également invitées à préciser, à l'aide d'une échelle de 0 à 4, à quel point elles se sentaient capables d'utiliser chacun des outils éducatifs Lanterne|Awacic auprès des enfants de 0-5 ans. De manière générale, les participantes sont certaines de pouvoir utiliser les outils, notamment à 77 % pour le jeu Masko et à 69 % pour le Cahier-Causerie.

Tableau 8

Le sentiment d'autoefficacité lié à l'utilisation des outils (%)

		Je me sens incapable de pouvoir le faire		Je suis plus ou moins certain-e de pouvoir le faire		Je suis certain-e de pouvoir le faire
		0	1	2	3	4
	Utiliser le livre Toi comme Moi.	0,00	2,86	2,86	42,86	51,43
	Utiliser le jeu Masko l'ourson aventureux auprès des enfants.	0,00	2,86	0,00	20,00	77,14
	Utiliser les fiches Aide-Mémoire.	0,00	0,00	2,86	31,43	62,86
	Utiliser le Cahier-Causerie auprès des enfants.	0,00	0,00	2,86	28,57	68,57

Note : Le score de chaque item varie entre « Je me sens incapable de pouvoir le faire » (0) à « Je suis certain-e de pouvoir le faire » (4).

¹⁹ Le sentiment d'autoefficacité est ici défini comme étant le niveau d'aisance des participantes relativement à l'utilisation du contenu et des outils de la formation.

Durant le groupe de discussion, les participantes ont expliqué que les outils présentés étaient intéressants. Ces dernières ont particulièrement apprécié les capsules vidéo traduites en Atikamekw, le jeu Masko et le Cahier-Causerie. Deux mois après la formation, les participantes, par le biais des entrevues téléphoniques, se souviennent en majorité du jeu Masko.

5.1.2 L'application des connaissances

Les conditions gagnantes d'un processus de transfert de connaissances se réalisent par la formation de professionnelles, mais également par l'application des connaissances acquises et l'augmentation du sentiment d'autoefficacité à appliquer et à transmettre des connaissances. Durant la formation et lors du groupe de discussion, les participantes ont pu expliquer que cette formation leur permettrait d'être plus outillées dans leurs interventions, mais aussi dans leur milieu familial.

5.1.2.1 Le sentiment d'autoefficacité (niveau d'aisance) à appliquer et transmettre des connaissances

Tel qu'illustrée à la figure 5, la participation à la formation au Programme Lanterne|Awacic a permis aux professionnelles d'améliorer leur sentiment d'autoefficacité, donc leur perception de pouvoir accomplir certaines actions liées à l'éducation à la sexualité, à la prévention de la violence sexuelle et à la promotion des relations égalitaires. Ce sentiment d'autoefficacité s'est également traduit dans leur milieu familial puisque les femmes qui ont participé au groupe de discussion ont expliqué que, même auprès de leurs enfants et de leurs petits-enfants, elles se sentaient plus en capacité de mettre en place des pratiques liées à l'éducation sexuelle.

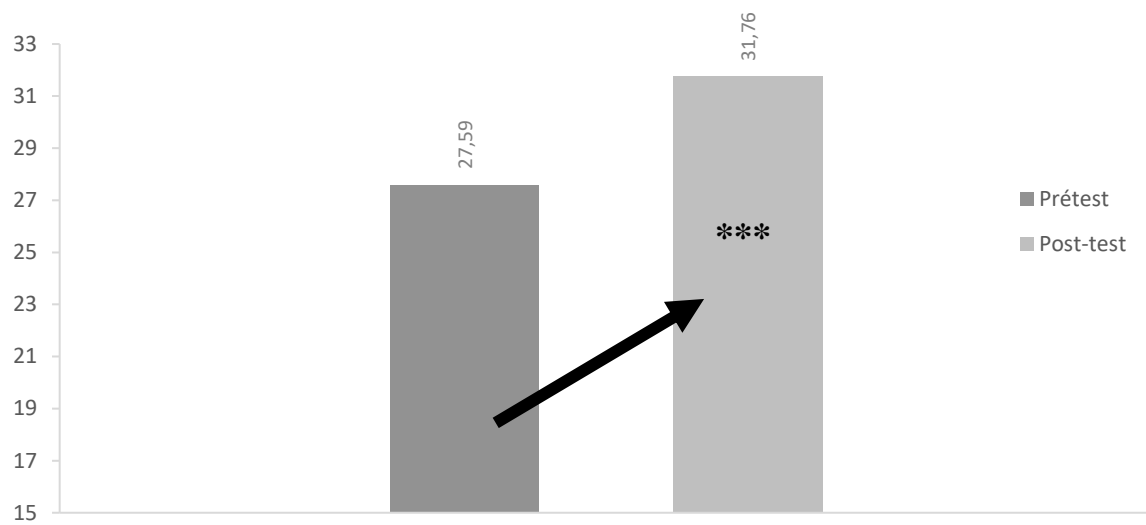


Figure 5

Les effets de la formation au Programme Lanterne/Awacic sur le sentiment d'autoefficacité

*Note : Score possible variant entre 0 et 36; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n.s = non significatif.*

Tableau 9*Les résultats des items liés au sentiment d'autoefficacité*

	Prétest		Post-test		<i>P</i>
	M	ET	M	ET	
Répondre aux questions des enfants en matière de sexualité.	2,75	0,88	3,34	1,46	0,001***
Enseigner aux enfants des habiletés de protection contre la violence sexuelle.	2,73	0,8	3,52	0,62	0,000***
Utiliser les vrais mots pour parler aux enfants des organes génitaux et de sexualité.	2,79	1,01	3,56	0,56	0,000***
Dans une situation d'abus sexuel, il faut encourager un enfant à se confier à un adulte.	3,21	0,78	3,64	0,65	0,004**
Expliquer aux filles et aux garçons qu'ils sont égaux.	3,33	0,65	3,64	0,6	0,02*
Recadrer les enfants qui expriment des idées préconçues (stéréotypes) (ex. : un garçon qui ne veut pas jouer avec un jouet de couleur rose).	3,31	0,8	3,46	0,66	n.s.
Reconnaître les stéréotypes (idées préconçues) sexuels véhiculés par les films, les jouets ou les médias.	2,94	0,86	3,42	0,71	0,000***
Intervenir auprès d'un enfant si je doute qu'il vit une situation d'abus sexuel.	2,74	0,9	3,41	0,74	0,000***
Signaler à une personne d'autorité si je me doute qu'un enfant est victime d'abus sexuel.	3,53	0,66	3,71	0,63	n.s.

Note : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n.s. = non significatif.

Le score de chaque item varie entre Je me sens incapable de l'accomplir (1) à Je suis certain·e de pouvoir l'accomplir (4).

Une analyse plus approfondie indique qu'une amélioration significative entre le pré et le post-test pour 7 sur 9 énoncés. Ainsi, les participantes se sentent davantage outillées pour répondre aux questions des enfants en matière de sexualité, de leur enseigner des habiletés de protection contre la violence sexuelle et d'utiliser les vraies dénominations pour parler des organes génitaux et de sexualité. De plus, ces dernières se sentent plus aptes à intervenir auprès d'un enfant en cas de suspicion de violence sexuelle et d'encourager les enfants à se confier à un adulte de confiance. Enfin, les participantes ont également

amélioré leur sentiment d'autoefficacité au regard des stéréotypes et de l'égalité entre les genres.

D'après cet échantillon, les scores aux items concernant le signalement d'un dévoilement et le recadrage des enfants promouvant les stéréotypes genrés sont plus élevés au post-test qu'au prétest, mais cette différence est non-significative. Lors des entrevues téléphoniques, les participantes mentionnent que la formation leur a permis également d'échanger avec leurs collègues sur les situations problématiques qui les ont mis mal à l'aise, ce qui a été très apprécié.

« Durant la formation, je me suis sentie très à l'aise. J'ai aimé partager mes expériences avec d'autres intervenants. C'est important de se retrouver pour partager les expériences de chacun. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

« Je me suis sentie bien à l'aise durant la formation. Tout le monde travaillait dans le même domaine que moi ce qui a facilité nos échanges. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

Par ailleurs, bien que les intervenantes semblent avoir, dans l'ensemble, augmenté significativement leur sentiment d'autoefficacité, il semble subsister quelques malaises. Par exemple, lors des entrevues téléphoniques, une personne a indiqué que malgré la formation, elle ne se sentait toujours pas à l'aise de gérer une situation de dévoilement et que d'autres formations lui seraient certainement utiles pour gagner en assurance.

5.1.2.2 L'application des connaissances dans le milieu professionnel

Lors du groupe de discussion, les intervenantes du CPE mentionnaient le souhait de partager le savoir acquis durant la formation avec leurs collègues qui n'avaient pas pu y

assister. Cet élément est revenu durant les entrevues téléphoniques. En effet, 5 des 10 personnes interrogées ont indiqué qu'elles avaient échangé avec des intervenantes sur la notion de relations respectueuses entre les enfants ou encore les marches à suivre en cas de dévoilement d'une situation de violence sexuelle.

« J'ai partagé les connaissances que j'ai eu durant la formation avec des amies qui travaillent (intervenants, services sociaux) elles aussi avec des enfants, mais à Obedjiwan. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

« La majorité de mes collègues ont participé à la formation. Pour celles qui n'ont pas participé, j'ai échangé avec elles surtout sur la notion de relations respectueuses entre les enfants. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

Ensuite, les personnes ont été questionnées sur leur aisance à intervenir dans des situations de violence sexuelle ou à promouvoir l'éducation à la sexualité. Deux d'entre elles ont indiqué qu'elles ne se sentaient pas en capacité d'intervenir sur ces sujets après la formation.

« Je ne me suis pas sentie à l'aise de partager ses expériences avec les autres dans la formation. J'ai l'habitude de tout garder pour moi et je ne me sentais pas en capacité de le faire. Je me sens dépassée et je ne pourrais pas mettre en place ce que j'ai appris. Peut-être que d'autres formations pourraient m'aider. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

« Je ne suis pas encore à l'aise d'intervenir face à un dévoilement et je l'étais encore moins avant. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

Les autres participantes aux entrevues téléphoniques ont expliqué que l'acquisition de connaissances leur avait permis de se sentir plus à l'aise dans leurs interventions. Une des personnes interviewées a expliqué qu'il fallait aussi être prudent quant à l'application des connaissances au sein de la communauté parce que certains membres ne se sentent pas

prêts face aux changements. Elle renchérit en expliquant que les mentalités sont difficiles à changer et que les enfants peuvent être impactés de cette confrontation.

Lorsque questionnées sur les stéréotypes genrés, les participantes ont émis plus de difficulté à se souvenir de la définition. Toutefois, il apparaît que ce soit le terme qui ait été plus complexe à retenir puisqu'une fois expliqué, les participantes étaient, en majorité, capables de nommer des exemples de stéréotypes genrés présents dans leur milieu professionnel. Pour les personnes travaillant directement auprès des tout-petits, ces dernières ont indiqué qu'elles étaient plus vigilantes quant aux comportements et aux propos genrés.

« Avant les garçons et les filles ne pouvaient pas jouer à des jeux du sexe opposé dans la maternelle. Les garçons ne pouvaient pas jouer avec la cuisinette et les filles avec les blocs de construction. Maintenant, on est plus ouvert. Les garçons jouent avec les jouets des filles et vice versa. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

« L'autre jour, j'ai vu des enfants qui regardaient la niveleuse. Il trouvait ça bizarre que ce soit une femme qui conduit la niveleuse. J'ai été leur expliquer que c'était normal et qu'une femme était autant capable de conduire une niveleuse qu'un homme. Je pense que c'est parce que c'était la première fois qu'ils voyaient cela. Moi je me dis, nous sommes en 2019, les femmes peuvent. Elles peuvent faire des métiers d'homme. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

Plusieurs participantes aux entrevues téléphoniques ont également expliqué que l'utilisation des vrais termes pour définir les parties intimes était devenue une de leur priorité dans leurs interventions. En effet, une des participantes travaillant dans un CPE a même indiqué qu'avec ses collègues, elles avaient créé un jeu pour éduquer, de manière ludique, les enfants sur ce sujet. Dans la même lignée, quelques participantes ont expliqué comment les connaissances acquises leur avaient permis de mieux comprendre le fonctionnement des enfants pour ensuite mieux intervenir auprès d'eux. Par exemple, dans

le cas de la masturbation, les intervenantes avaient plus tendance à punir l'enfant sans lui expliquer que ce processus est normal, mais qu'il doit se réaliser dans un moment où l'enfant est dans un endroit intime.

Concernant le processus de dévoilement de violence sexuelle, une personne a mentionné qu'elle avait été confrontée à une situation de ce genre et qu'elle avait retenu qu'il était important de ne pas biaiser le témoignage de l'enfant et de ce fait, elle s'est sentie plus vigilante dans son intervention.

« Pour le dévoilement, j'ai rencontré une situation et je me suis souvenue qu'il était important de ne pas biaiser le témoignage de l'enfant, de ne pas contaminer les informations. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

Par le biais de la formation et ainsi, du transfert de connaissances, les professionnelles ont su utiliser les connaissances acquises et les mettre en place dans leurs interventions. En revanche, certaines expriment encore un malaise important quant à l'intervention lors de dévoilements et mentionnent avoir besoin de formation supplémentaire pour pouvoir appliquer concrètement les connaissances dans leur milieu professionnel. D'autres participantes ont expliqué que depuis la formation, elles n'ont pas eu le temps de mettre en pratique leurs acquisitions et notamment en ce qui a trait aux outils. En effet, il est important de rappeler que la formation s'est déroulée en septembre 2019 et que les appels se sont déroulés en décembre 2019. Aussi, plusieurs participantes aux entrevues téléphoniques ne travaillent pas forcément avec les enfants. En effet, certaines professionnelles sont plus amenées à travailler auprès des parents. Même si la majorité des participantes a indiqué ne pas avoir utilisé les outils, elles ont tout de même mentionné que le jeu Masko était l'outil qu'elles avaient le plus apprécié au regard de sa

facilité d'utilisation et sa traduction en Atikamekw. Une personne mentionne que les outils permettent de créer un premier contact avec les membres de la communauté lorsque ceux-ci sont exposés publiquement.

« Récemment, je vois plus de dévoilement dans la communauté. Les parents viennent aussi plus chercher de l'aide. Je laisse donc les outils à la vue et à la portée de mains des gens qui viennent dans mon bureau. Quelquefois, les gens les regardent et les consultent ce qui permet un premier échange avec eux. »
(Une participante aux entrevues téléphoniques)

5.1.2.3 L'application des connaissances dans le milieu familial et communautaire

Tel que mentionné plus haut, les professionnelles sont avant tout des parents, mais aussi des grands-parents. Ainsi, la formation les a également rejoints dans leur vie personnelle. En effet, plusieurs participantes ont expliqué que les connaissances sur l'éducation à la sexualité (existence de plusieurs types d'orientations sexuelles, développement de l'enfant sur sa sexualité, utilisation des vrais termes pour les parties génitales, etc.) servaient auprès de leurs enfants et de leurs petits-enfants. Ainsi, le partage du savoir acquis s'effectue autant dans leur environnement familial que professionnel.

Je me suis dit : « C'est intéressant, pis c'est important que je participe. » Parce que j'ai des petits-enfants, pis pour mieux intervenir, ben, ça tombe bien. [...]je vais être outillée pour mieux intervenir. (Une participante au groupe de discussion)

Concernant les outils, les professionnelles expliquent qu'auprès de leurs enfants, elles utilisent le livre *Toi comme Moi* ce qui leur permet de mettre en lumière les relations respectueuses.

5.2 L'évaluation des processus

Le contexte d'implantation et l'appréciation de la formation au Programme Lanterne|Awacic, de même que la place du processus de sécurisation culturelle dans la formation au Programme Lanterne|Awacic vont être présentés dans cette section.

5.2.1 Le processus de sécurisation culturelle dans la formation au Programme Lanterne|Awacic

Durant les trois étapes de la collecte de données, les participantes ont été interrogées sur la prise en compte de leur identité culturelle lors de la formation, mais aussi dans les outils du programme. Comme mentionné plus haut, 7 allochtones ont participé à l'étude, et de fait, elles n'ont pas pu répondre aux questions en lien avec la sécurisation culturelle. Une question sur la spiritualité autochtone a été posée dans le post-test, toutefois peu de personnes ont souhaité répondre à cet énoncé. La majorité des réponses à cette question était formulée de manière monosyllabique (oui), c'est pourquoi, aucune section portant ce titre n'a été incluse dans le chapitre des résultats.

5.2.1.1 La présence de formatrices allochtone et autochtone et le niveau d'aisance dans le partage d'expériences

À chaque étape de la collecte de données, les participantes ont été questionnées sur l'animation des formatrices autochtone et allochtone. Au regard du processus de sécurisation culturelle, il était intéressant d'examiner si la présence d'une formatrice autochtone avait permis d'instaurer un climat de sécurité culturelle. Dans les questionnaires, trois personnes ont expliqué que la présence d'une formatrice autochtone, de leur nation, était très appréciée.

« Oui, c'est une bonne idée qu'une Atikamekw fasse partie des formatrices, cela aide à refléter notre identité. » (Une participante aux questionnaires)

« C'est plaisant qu'une Atikamekw soit présente et donne la formation ». (Une participante aux questionnaires)

Dans la même lignée, cette présence aurait facilité les échanges entre les participantes, mais également entre les participantes et les formatrices. À Manawan, lors de la formation du groupe CPE et Écoles, plusieurs interactions se sont effectuées en Atikamekw et les participantes ont apprécié pouvoir s'exprimer dans leur langue maternelle.

« J'ai bien aimé cela d'avoir les deux. En plus, d'avoir une personne qui parle atikamekw c'était bien parce que parfois, on n'a pas les mêmes mots ou ça n'a pas le même sens donc on pouvait trouver une façon de l'exprimer en Atikamekw ». (Une participante aux entrevues téléphoniques)

Concernant Wemotaci, certains échanges se sont également déroulés en Atikamekw, mais uniquement dans le groupe CPE qui était constitué à majorité de personnes autochtones.

Pour les participantes du groupe de discussion, elles ne font pas de distinction entre les deux formatrices même si elles expliquent que la présence d'une formatrice autochtone a permis de réaliser des échanges d'expériences en Atikamekw. D'ailleurs, une des répondantes aux entrevues téléphoniques explique qu'elle devait se remémorer à parler français pour la compréhension de la formatrice allochtone. A contrario, deux autres répondantes expliquent que parler Atikamekw était plus simple pour elles et que cela leur avait permis de mieux s'exprimer.

Concernant la formatrice allochtone, une des participantes aux entrevues téléphoniques explique que l'important n'est pas l'origine de la personne, mais plutôt les valeurs qu'elle prône et la façon dont elle partage son savoir avec la communauté.

« J'ai bien apprécié les formatrices. C'est un gros travail qui a été réalisé pour partager les connaissances avec les autochtones. L'important c'est d'adapter le contenu et de prendre en compte les valeurs. Peu importe la personne qui présente tant qu'elle est respectueuse et s'adapte à nous. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

Ainsi, la présence d'une formatrice allochtone ne semble donc pas avoir été un biais aux interactions dans la langue maternelle des participantes. De surcroît, les participantes mentionnent que parler en Atikamekw leur a permis de s'exprimer librement et d'être plus à l'aise dans le partage.

« Je me suis sentie à l'aise avec les deux. C'était plaisant de pouvoir parler en Atikamekw durant la formation, car j'ai terminé mon cours il n'y a pas longtemps et je suis presque uniquement en contact avec des intervenantes québécoises. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

« Oui, j'ai trouvé cela vraiment intéressant d'avoir le "mix" d'intervenant. Je trouvais cela respectueux pour la culture de première nation et ça amenait un plus pour la formation. J'ai eu plus de facilité à communiquer avec la formatrice autochtone. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

À la lumière de ces éléments, on comprend que le duo de formatrices a été fortement apprécié et que cela a permis aux participantes de se sentir libres d'utiliser leur langue maternelle. Le respect des valeurs est également un aspect important mis en exergue par la parole des participantes tout comme le savoir-être des formatrices.

5.2.1.2 Les outils

Comme mentionné précédemment, afin que les outils de la formation représentent l'identité autochtone et plus spécifiquement l'identité atikamekw, des partenariats avec des artistes provenant de communautés ont été réalisés pour leur création.

L'utilisation de couleurs propres à la culture autochtone (noir, blanc, jaune et rouge), la langue et la réalité des outils semblent avoir rejoint la majorité des participantes aux questionnaires. Les vidéos réalisées par et avec des Atikamekw ont également été appréciées par les participantes puisqu'elles étaient réalisées dans leur langue maternelle et des sous-titres en français étaient également présents pour les professionnelles allochtones.

« Oui [j'ai] beaucoup [aimé] les partages vidéo, les activités traduites en Atikamekw, la formatrice, etc. » (Un participant aux questionnaires)

La formatrice autochtone a pu donner plus de détails sur la réalisation des vidéos qui ont suscité de nombreuses questions et de réactions positives. Dans le groupe de discussion, les participantes ont mentionné que si la formation devait se reproduire, les capsules vidéo ont été des éléments fortement appréciés.

Comme mentionné précédemment, le jeu Masko est l'outil qui a été le plus populaire auprès des participantes de la formation au Programme Lanterne|Awacic. Dans les questionnaires, les participantes expliquent que son aspect ludique et sa traduction en Atikamekw semblent être les conditions gagnantes de son appréciation.

« Oui, car dans le jeu Masko a été traduit dans ma langue maternelle. » (Une participante aux questionnaires)

« Masko l'ourson, car est bien adapté aux jeunes enfants. » (Une participante aux questionnaires)

5.2.1.3 Le choix des exemples dans la formation

Dans la section commentaires des questionnaires, une personne a mentionné que les sections théoriques de la deuxième partie de la formation étaient trop longues et qu'elles auraient pu être coupées par plus d'activités. Toutefois, la présence d'exemples concrets semble avoir permis aux participantes de mieux comprendre certains éléments théoriques. À titre d'exemple, les formatrices avaient choisi de la comparer avec la prévention de la chasse afin de mettre en exergue l'importance de la prévention de la violence sexuelle chez les enfants.

Ci-dessous, on trouve le Tableau 10 qui représente une manière de comparer les formes de prévention réalisée par l'équipe de recherche du CEMV.

Tableau 10
La prévention comparée

Prévention de la chasse (activité culturelle)	Prévention de la violence sexuelle
L'enfant connaît les risques, on va lui apprendre comment se débrouiller en forêt.	L'enfant ne reconnaît pas les situations à risque.
On prend le temps d'expliquer à un enfant comment installer un piège.	Il ne sait pas comment se protéger ni à qui en parler.
Il n'est pas seul. Tous les adultes qui l'entourent lui répètent les mêmes apprentissages.	Il est seul dans la situation. La majorité des adultes qui l'entourent évitent le sujet.

La chasse est une activité culturelle importante chez les peuples autochtones. Lors du groupe de discussion, les participantes ont nommé que cet exemple avait été bien choisi et qu'il leur avait permis de comprendre l'importance de la prévention en matière de

violence sexuelle. Ainsi, ces dernières ont expliqué que leur culture était bien représentée dans la formation puisque les exemples utilisés étaient toujours en lien avec la réalité de leur communauté. D'ailleurs, lors des entrevues téléphoniques, une participante a expliqué que c'était la première fois qu'elle n'avait pas besoin de modifier un contenu de formation dans son milieu professionnel.

« La formation a été adaptée à un milieu autochtone. Quand je reçois de la formation, il faut parfois que je l'adapte de retour en communauté parce que le contenu ne parle pas aux membres s'il n'est pas adapté. » (Une participante aux entrevues téléphoniques)

5.2.1.4 Le type de formation

Durant le groupe de discussion, les participantes ont été questionnées sur les types de formation qui ont été donnés au sein des communautés afin de pouvoir comparer avec celle au Programme Lanterne|Awacic et de recenser les meilleures stratégies d'implantation de projet dans les communautés autochtones. Ces dernières ont expliqué que plusieurs formations leur avaient déjà été données par la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL), mais les participantes n'ont pas été en mesure de nommer un sujet de formation. Une participante explique que le mode de présentation était similaire à celui présenté lors de la formation au Programme Lanterne|Awacic.

« Comme je disais tantôt, c'est tout le temps un peu le même package deal, t'as une projection, des documents, des discussions. » (Une participante au groupe de discussion)

Une présentation soutenue par un média, des échanges durant la rencontre et des outils sont les éléments constituant le type de formation habituellement présentée à la communauté de Manawan. Une des participantes du groupe de discussion a précisé que le

support média avait été d'une grande aide pour elle, car cela lui avait permis de mieux suivre la formation.

Au regard du processus de sécurisation culturelle, il était important de vérifier si ce type de formation leur convenait. Ainsi, lors du groupe de discussion, les participantes ont été engagées à faire des propositions pour que les formations futures se rapprochent encore plus de leur réalité au sein des communautés autochtones. Comme il a pu être vu précédemment, les participantes ont proposé d'inclure plus de mises en situation et d'exemples concrets afin de mieux rejoindre la population en général, comme les parents. On comprend alors que les pratiques orales et les exercices apparaissent comme des processus rejoignant plus facilement les participantes lors des formations.

5.2.1.5 L'histoire de la colonisation

Tout au long de la collecte de données, quelques questions en lien avec la colonisation et les pensionnats ont été posées aux participantes. Ainsi, dans le questionnaire, on peut observer que 8 personnes sur 42 ont fréquenté les pensionnats, ce qui représente 19 % de l'échantillon, ou 23% si on ne prend en compte que les personnes autochtones (7 participantes à la formation était allochtone). La formation au Programme Lanterne|Awacic n'a fait pas mention directement de la colonisation et de ses impacts dans les communautés à l'heure actuelle. Aussi, il a été demandé aux participantes s'il avait été souhaitable qu'un retour soit fait sur ce sujet. Lors du groupe de discussion, une des participantes indique qu'il n'était pas nécessaire de revenir sur cette thématique puisque les participantes font elles-mêmes le lien avec le passé.

« Oui, on le sait qu'il y a eu de, de... des événements dans le passé, on, on... on dit pas qu'on les renie ou quoi que ce soit ou qu'on veut les oublier, mais je

pense qu'on faisait comme plus... moi, pour ma part, je faisais plus le lien entre de dire que c'est un sujet tabou, parce que ça découle de tout ce qui est religion, de tout ce qui a été vécu dans le passé. » (Une participante du groupe de discussion)

Elle ajoute que le but n'est pas d'oublier ce qui s'est passé, mais plus d'aller de l'avant en ayant conscience des traumatismes passés. Une autre participante a renchéri en expliquant que chaque personne a son propre vécu et qu'il faut s'exercer à prendre du recul et à regarder les situations d'un point de vue plus global.

5.2.2 Le contexte d'implantation de la formation au Programme Lanterne|Awacic

Au-delà du processus de sécurisation culturelle, un des premiers questionnements s'orientait sur l'intérêt et la volonté des personnes à participer à la formation. Lors du groupe de discussion, l'une d'entre elles explique qu'elles y avaient participé à la demande de leur direction, sans connaître le sujet de celle-ci.

C'est notre directrice qui nous a demandé de participer [...] Je n'étais pas au courant [...] Ils nous ont quasiment obligées, mais moi ça m'a fait plaisir. (Une participante au groupe de discussion)

De ce fait, les participantes n'ont pas eu le temps de réfléchir à leurs attentes en amont de la formation.

Toutefois, certaines professionnelles indiquent qu'une fois sur place, elles ont rapidement perçu les bénéfices potentiels de la formation sur le plan professionnel et même familial.

« Comment intervenir, comment amener le sujet, moi en tant que maman. Mais aussi en tant qu'intervenante, j'imagine, pour eux autres, de savoir comment interagir autant avec l'enfant qu'avec le parent. Je pense que le, le... la

formation nous a... elle a conduit ces attentes-là. Pour moi. » (Une participante au groupe de discussion)

On comprend alors que la formation au Programme Lanterne|Awacic a été implantée sans informer, au préalable, plusieurs participantes du sujet. Malgré cet élément, les professionnelles avaient l'impression que cette formation allait pouvoir les aider dans leurs interventions. La dernière partie du chapitre des résultats vient d'ailleurs relater l'appréciation de participantes à l'égard de leur expérience de formation.

5.2.3 L'appréciation de la formation au Programme Lanterne|Awacic et pistes d'améliorations

De manière générale, les personnes ont beaucoup apprécié leur participation à la formation au Programme Lanterne|Awacic (voir tableau 11). D'ailleurs, en cumulant les points d'échelle « en accord » et « tout à fait d'accord », 97 % des participantes sont en accord avec tous les énoncés. Plus de 80 % des participantes ont particulièrement apprécié les outils disponibles lors de la formation et elles recommandent fortement la formation à d'autres personnes. L'énoncé « la formation a répondu à mes besoins » est le seul à cumuler le plus de réponses neutres (8.57 %). Tout comme dans les questionnaires, les participantes du groupe de discussion et des entrevues téléphoniques ont beaucoup apprécié la formation au Programme Lanterne|Awacic. Dans la section « commentaires sur la formation » des questionnaires, les participantes ont indiqué que la formation était très intéressante et facile à suivre et qu'une autre formation permettant de faire un rappel serait très appréciée.

Tableau 11*Les résultats des items liés à l'appréciation de la formation (%)*

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Tout à fait d'accord
De façon générale, je suis satisfait.e de la formation reçue.	0,00	0,00	0,00	25,71	74,29
Cette formation a répondu à mes besoins.	0,00	0,00	8,57	34,29	57,14
J'ai l'intention d'utiliser le contenu de cette formation dans le cadre de mon travail.	0,00	0,00	2,86	31,43	65,71
Le contenu de cette formation était utile pour mon travail.	0,00	0,00	2,86	42,86	54,29
Lors de la formation, j'ai aimé les activités réalisées	0,00	0,00	2,86	25,71	71,43
La durée de la formation était correcte.	0,00	0,00	2,86	37,14	60,00
Lors de la formation, j'ai aimé les outils disponibles.	0,00	0,00	0,00	17,14	82,86
Je recommande cette formation à d'autres personnes.	0,00	0,00	2,86	14,29	82,86

À la fin du questionnaire, les participantes étaient invitées à émettre des suggestions afin d'améliorer les formations futures. Dans le groupe de discussion, la majorité des participantes ont indiqué qu'il serait important que les parents bénéficient eux aussi de la formation au Programme Lanterne|Awacic et une autre personne a précisé que les intervenantes de première ligne devraient également être incluses dans la liste des personnes à former.

« Parce que même si... même si on les [les parents] a vite amenés suivre la formation, c'est que ça soit donné par nous, il faut qu'il y ait quand même quelqu'un comme vous qui puisse approuver que oui c'est vrai et que la formation est importante aussi, pis les sujets de la formation aussi. » (Une participante au groupe de discussion)

Lors du groupe de discussion, les professionnelles du CPE ont indiqué qu'il fallait toutefois être vigilant quant au format de formation à présenter aux parents puisque certains d'entre eux ne seraient pas en capacité de lire les documents.

« [...] Pis d'impliquer les parents à partir [...] d'encourager les parents à participer dans les mises en situation comme ça. Parce qu'il y a peut-être des parents qui ne savent pas lire pis visuellement, ils vont mieux comprendre vers quoi on se dirige dans la formation. » (Une participante au groupe de discussion)

C'est pourquoi il a été proposé d'apporter plus de mises en situation ou de mettre en place des rassemblements sous forme de cercle de partage dans les futures formations afin de rendre le tout plus accessible et plus concret pour les parents. D'un autre côté, les professionnelles ont également exprimé que la présence des responsables hiérarchiques durant la formation aurait été appréciée. En effet, cela leur aurait permis d'avoir les mêmes connaissances sur les étapes à suivre concernant, par exemple, la prise en charge d'un dévoilement. Dans une dynamique de pouvoir horizontal, la communauté semble avoir besoin que chacun de ses membres dispose des mêmes connaissances. Cet élément apparaît comme un atout dans l'ancrage de nouvelles pratiques au sein des communautés autochtones.

Dans la même lignée, une des participantes a mentionné dans les questionnaires qu'au regard de l'importance du sujet, cette formation devrait s'étendre à toutes les nations autochtones. Le transfert des connaissances ne devrait donc pas s'arrêter au fonctionnement d'une communauté ou même d'une nation. Il devrait être réalisé à une échelle plus macro afin que les savoirs se diffusent de manière plus globale. Cependant,

cet alignement des connaissances et des pratiques devrait avec l'idée selon laquelle chaque nation détient des besoins spécifiques.

De manière générale, les résultats de l'évaluation démontrent que la formation au Programme Lanterne|Awacic et les outils du Programme Lanterne|Awacic ont été fortement appréciés par les participantes. Toutefois, plusieurs bémols s'ajoutent à ce constat. Même si la majorité des participantes a exprimé sa satisfaction au regard de la formation au Programme Lanterne|Awacic, d'autres témoignages sont plus nuancés. En effet, quelques participantes ont fait part d'un certain malaise à l'idée de devoir intervenir dans une situation de violence sexuelle, et ce, même après la formation. D'ailleurs, pour réduire leur inconfort, elles évoquent l'idée d'un rappel de formation. Concrètement, si l'on parle davantage d'un sujet tabou, il y a plus de chances que le malaise arrive à se dissiper. Concernant les outils, l'évaluation de leur utilisation s'est avérée plus difficile à réaliser puisque généralement les professionnelles ont manqué de temps pour les mettre en application dans leur milieu de travail.

Bien que la formation ait été évaluée comme pertinente par les participantes, il semblerait que celle-ci n'ait pas répondu à tous leurs besoins. Au regard des commentaires, il est essentiel de former chaque membre de la communauté sur la prévention de la violence sexuelle chez les tout-petits. Il est important de rappeler ici que la gestion des problématiques au sein des communautés se fait de manière collective, c'est pourquoi il serait important que tous puissent avoir accès aux informations transmises sur la prévention de la violence sexuelle et la promotion des relations respectueuses. Par ailleurs, il faut aussi réfléchir aux impacts de l'implantation d'un tel programme, qui inclut une formation pour savoir comment intervenir ainsi que des outils d'intervention. D'après certaines

participantes, chaque membre de la communauté n'est peut-être pas prêt à échanger sur le sujet de la violence sexuelle, notamment en lien avec un vécu personnel sur la question.

Au regard de ces réflexions, il apparaît que cette formation vient poser les premières bases d'une fondation qu'il faut entretenir par la suite. Des rappels de formation et une implication plus soutenue apparaissent comme les chemins à suivre afin de poursuivre le transfert de connaissances en lien avec la violence sexuelle et la promotion des relations respectueuses. À l'heure actuelle, aucun rappel de formation n'a été prévu. De nouveaux projets similaires devraient être implantés dans les communautés innues.

CHAPITRE 6

LA DISCUSSION

L'objectif général de ce mémoire visait à évaluer la formation au Programme Lanterne|Awacic. Les valeurs fondamentales et les principes directeurs d'évaluation en milieu autochtone, le transfert de connaissances et plus particulièrement la sécurisation culturelle ont guidé la réalisation de ce mémoire. En effet, la création des outils de collecte de données, la rencontre avec les participant·e·s, et les analyses ont été orientées par ces cadres théoriques. Dans ce dernier chapitre, un retour vers la littérature sera effectué afin de comparer les résultats de cette étude avec de précédents travaux, mais aussi afin d'émettre des réflexions sur le sujet de la violence sexuelle en contexte autochtone, orientée également par ces cadres théoriques. Il sera également question d'identifier des leviers et des barrières propres aux formations de prévention en matière de violence sexuelle au sein des communautés autochtones, soit le dernier objectif du présent mémoire. Tout au long du chapitre des résultats, il est possible d'identifier des facteurs qui ont facilité ou qui ont nui à l'implantation. Enfin, Les forces et les limites de la présente étude seront mises en exergue pour finalement conclure avec des recommandations pour l'implantation de futurs programmes en milieu autochtone.

Ce mémoire avait pour premier objectif de mesurer les effets associés à la formation au Programme Lanterne|Awacic concernant les attitudes, les croyances et les connaissances des participant·e·s ainsi que l'utilisation des outils de prévention. Les résultats démontrent des améliorations à ce titre, mais de manière modérée. Le deuxième objectif était de documenter la perception des professionnel·le·s quant à la pratique sécurisante des animatrices lors de la formation, mais aussi dans la conception des outils.

La majorité des participant·e·s ont exprimé leur appréciation face à la formation, à la pluralité de médiums adaptés à la culture atikamekw et à la qualité des interventions des animatrices respectant, à leur sens, le principe de sécurisation culturelle. Bien que l'utilisation des outils n'ait pu être évaluée après la formation, les participant·e·s semblent les avoir appréciés lors de l'animation.

En ce qui a trait aux leviers et aux barrières, la prise en compte des besoins des communautés et de la réalité du terrain (p.-ex : territoire isolé, loin des grands centres urbains, proximité avec l'agresseur) ainsi que l'implication des communautés dans un projet de formation se sont révélés être des facilitateurs à l'implantation de la formation au programme. Les tabous présents dans les communautés (p.-ex : la perception de la sexualité, des différentes orientations sexuelles, et des agressions sexuelles), le manque de communication entre les communautés et l'organisme chargé du projet de même que le manque de suivi après la formation apparaissent comme des barrières importantes pouvant nuire à l'implantation d'un projet.

6.1 Le parallèle entre la théorie et la pratique : un regard exploratoire sur les notions de sexualité, d'agression sexuelle et d'éducation à la sexualité au sein des communautés atikamekw

Cette section va permettre de faire un retour sur les résultats obtenus lors de la collecte de données en réalisant un parallèle avec la littérature. La représentation du taux d'agression sexuelle au sein des communautés, la perception de la sexualité et l'implantation d'une formation allochtone en milieu autochtone sont les principaux liens retenus dans cette partie.

6.1.1 La représentation du taux d'agression sexuelle au sein des communautés

Les principales lignes directrices de la recension des écrits se concentraient sur l'état actuel des connaissances en matière de prévention de l'agression sexuelle au sein des communautés autochtones. Pour rappel, de 25 à 50 % des personnes autochtones auraient été victimes d'agression sexuelle durant leur enfance (Collin-Vézina et al., 2009). Cette statistique ne distingue pas le lieu de l'agression, c'est-à-dire en milieu urbain ou en communautés autochtones, et concerne uniquement les personnes ayant dévoilé ou dénoncé l'agression sexuelle. Lors de la collecte de données, il est apparu que la notion de sexualité, au-delà des agressions sexuelles, était un sujet extrêmement tabou tout comme le mentionne Morin et Lafortune (2008) dans son étude. Il semble régner une certaine omerta autour de ce sujet provoquant un frein au dévoilement et à la dénonciation de la violence sexuelle. Plusieurs hypothèses peuvent être émises sur cette omerta. La proximité géographique avec l'agresseur·e, les sentiments de honte ou de peur ou encore le fait de ne pas vouloir créer de bouleversements intracommunautaires seraient des explications possibles au silence des victimes. La place centrale réservée au bien-être collectif amènerait les Autochtones à gérer leur agression différemment des victimes vivant en milieu urbain.

Pour faciliter la compréhension et la représentation que chacun peut avoir des communautés autochtones, il est possible de les comparer à certains quartiers de villes en région du Québec dans lesquels les accès aux services et aux ressources sont limités. À titre d'exemple, la communauté de Manawan recense un dépanneur-marché, un centre de services sociaux et de santé, un centre de la petite enfance et une école pour l'entièreté de la communauté. De surcroît, ces territoires sont peuplés majoritairement par des personnes qui se connaissent depuis des décennies. Ces détails permettent de mieux illustrer un

contexte de vie en communauté. Selon Statistique Canada (2012), dans 44 % des affaires criminelles touchant des Autochtones, l'auteur présumé était une connaissance et dans 38 % des cas il s'agissait d'un membre de la famille. Il existe un réel enjeu collectif dans une volonté de dénonciation, d'autant plus lorsque l'agression est intrafamiliale. Les membres vont, semblent-ils, favoriser le bien-être collectif quitte à délaissé les problématiques personnelles. La dénonciation et le dévoilement viendraient créer un déséquilibre au sein des communautés. On comprend alors que l'esprit communautaire semble régner sur la primauté individuelle.

Comme indiqué dans le chapitre 2, le silence se brise lorsque des événements touchent plusieurs membres dans la communauté (p.-ex : les vagues de suicide) (Morin et Lafortune, 2008). Les tragédies individuelles, lorsqu'elles se multiplient, viennent toucher la communauté et deviennent alors révélatrices d'une problématique sociale. Il semble que les discussions sur les événements traumatiques apparaissent comme une pratique difficile pour les membres des communautés d'autant plus lorsque la confidentialité des services sociaux et de santé n'est pas respectée. Cet élément a longtemps été un problème qui venait entraver le processus de dévoilement et de dénonciation (Morin et Lafortune, 2008; Muckle et Dion, 2008). Lors de la formation, quelques participant·e·s ont nommé ce facteur en expliquant que le lien de confiance avait de la difficulté à être restauré entre les membres et les professionnel.le.s du milieu. L'agression sexuelle engendre une possibilité plus accrue de développer des troubles mentaux comme une dépression majeure ou un syndrome post-traumatique (Beitchmann et al., 1992). Le traumatisme provoqué par l'agression sexuelle peut être intensifié par la stigmatisation des membres de la communauté, notamment lorsque le secret et la confidentialité ne sont pas respectés par les

intervenant·e·s. Lors des formations, il apparaît donc important d'insister sur le caractère confidentiel des interventions, tout en soulignant les obligations de lever la confidentialité lorsque l'enfant dévoile des violences sexuelles ou physiques. Une autre dimension est également à prendre en compte en milieu autochtone, il s'agit des relations entre les Autochtones et les allochtones. Selon Bergeron et al. (2015), il existe un souci de confidentialité dans les communautés et une méfiance des Autochtones envers les services publics, qui peut freiner certaines personnes dans leur dévoilement d'agression sexuelle. La présence de professionnel·le·s allochtones pourrait donc apporter une entrave supplémentaire à l'accompagnement de personnes victimes d'agression sexuelle. En effet, les relations entre les allochtones et les Autochtones sont teintées par le passé colonisateur (Conseil Canadien de la Santé, 2012), mais également par la différence culturelle existante entre les deux groupes. Toutefois, il est essentiel de souligner que certaines personnes peuvent se sentir davantage à l'aise de faire un dévoilement à une personne qui ne vient pas de la communauté, en ayant justement par l'impression que la confidentialité sera davantage préservée. Les participant·e·s à la formation ont indiqué que le manque de connaissances de la culture autochtone des allochtones créait un réel biais dans la création du lien de confiance.

Tous ces éléments peuvent donc remettre en question les statistiques actuelles concernant les agressions sexuelles commises envers les Autochtones durant leur enfance. La peur de représailles, le manque de confiance envers les professionnel·le·s des services sociaux et de santé, la primauté de la communauté sur les problématiques individuelles sont des facteurs jouant sur le pouvoir de dévoilement et de dénonciation de victimes d'agression sexuelle. En effet, lors de la collecte de données, plusieurs participant·e·s ont

indiqué que les taux de dévoilement et de dénonciation actuelles ne représentaient pas la réalité des communautés. Toutefois, il est aussi intéressant de se demander si le processus de dévoilement ou de dénonciation ne provient pas d'une autre réalité occidentale dans lequel les réponses face à ces crimes sont associées à un système punitif, carcéral ou à une intervention des services de la DPJ. Ainsi, ce fonctionnement ne coïnciderait pas aux valeurs et aux visions du monde atikamekw. En ce sens, la formation au programme a permis de contribuer aux connaissances au regard de la violence sexuelle, tel que préconisé dans les meilleures pratiques en matière de prévention (OMS, 2006).

6.1.2 La perception de la sexualité

Il est important de comprendre qu'au-delà des actes d'agression sexuelle, la sexualité apparaît comme un sujet tabou pour la plupart des participant·e·s à la collecte de données. En effet, les discussions autour de la sexualité semblent prohibées et mal venues. Les raisons de ce malaise sont généralement liées à l'éducation religieuse que les personnes ont reçue durant leur enfance qui positionne la sexualité comme un péché. Ce facteur a eu pour conséquence de produire un manque de connaissances sur l'éducation à la sexualité (connaissance de son corps, développement psychosexuel) et la santé sexuelle.

À titre d'exemple, la fédération des centres d'amitié autochtones de l'Ontario (OFIFC, 2002) a fait état d'un taux élevé d'infections sexuellement transmissibles, de grossesse non-désirées et d'usages inadéquats de méthodes de contraception chez les jeunes autochtones.

Au regard de ces informations, il apparaît évident que les termes d'éducation et de sexualité ont eu des échos lourds de sens pour les participant·e·s à la formation. Conscient·e·s de la nécessité de développer leurs connaissances, les personnes semblent

tout de même avoir assisté à la formation avec une certaine gêne. D'ailleurs, une des sections de la formation était centrée sur le développement psychosexuel chez les enfants en bas âge. De nombreuses réactions ont émergé face à ce sujet, notamment sur la masturbation infantile. Une participante a expliqué avoir déjà surpris plusieurs enfants se masturber publiquement au sein du CPE et n'avoir pas su réagir autrement que par l'interdiction et la punition. On comprend alors que certaines situations viennent perturber les professionnel·le·s qui se trouvent alors démuni·e·s dans le cadre de leurs interventions. Certaines pratiques comme la masturbation des enfants leur apparaissent comme un comportement sexuel problématique alors que ce processus fait partie du développement. En effet, Friedrich et al. (1991) expliquent que la masturbation est une constituante du développement de l'enfant et que cette pratique serait plus fréquente chez les trois à six ans. Toutefois, il est également important de différencier les comportements habituels des attitudes déviantes et ne pas sous-estimer ces dernières comme a pu l'indiquer la psychologue et animatrice lors de la formation des professionnel·le·s. Parfois, il s'agit simplement d'expliquer à l'enfant que cette pratique est normale, mais qu'il doit faire cela lorsqu'il est dans un endroit intime et non pas devant ses camarades. On comprend alors que la différence entre des comportements sexuels problématiques et la découverte de son corps reste très confuse pour les professionnel·le·s autochtones travaillant auprès des enfants en bas-âge.

Comme mentionné plus haut, le tabou concernant la sexualité ne se limite pas aux professionnel·le·s dans le cadre de leurs pratiques. À plusieurs reprises, les participant·e·s ont expliqué que ces croyances concernant la sexualité s'appliquaient également aux autres membres de la communauté et notamment aux différents intervenants œuvrant auprès des

enfants et des parents (ex : intervenants de première ligne) ainsi qu'aux cadres et superviseurs hiérarchiques. Dans les suggestions d'amélioration du programme, une formation sur l'éducation à la sexualité devrait également être donnée aux parents. Pour rappel, les programmes de Kenny (2009) et de Brown (2017) mettaient en avant le besoin d'inclure les parents dans les activités de prévention puisque cela facilite les apprentissages des enfants et sensibilisent les parents à la prévention de la violence sexuelle. Le besoin d'implication des parents était également présent dans le programme Wigobisan (Jérôme, Wabanonik et Morency, 2018). En effet, dans les valeurs fondamentales de Lafrance et Nichols (2008), les programmes de prévention ne doivent se concentrer uniquement sur une partie de la population, mais bien sur l'ensemble afin de favoriser le rétablissement de la santé et du bien-être des communautés. Sans le soutien des membres de la communauté dans la pratique des professionnel-le-s, les effets associés à la formation se verront fortement diminués. Il est important de ne pas oublier que les communautés disposent d'un fonctionnement collectif où chaque membre est impliqué dans le quotidien des autres. En effet, Richmond et al. (2009) explique dans la culture autochtone, la famille, la maison et la communauté prennent la forme de lieux de reconnections permettant la promotion de l'équilibre et de force dans la gestion de la vie quotidienne. Ainsi, chaque membre des communautés devrait posséder les mêmes connaissances pour qu'un réel changement se produise dans le milieu.

En soi, la perception de la sexualité ne se limite pas à un type de personnes, mais elle concerne un ensemble d'individus. On peut donc alors supposer que pour qu'un changement soit effectif, celui-ci doit se réaliser à plusieurs niveaux.

6.1.3 Une formation allochtone implantée dans un milieu autochtone

Le processus de sécurisation culturelle devrait être inhérent à l'implantation d'un projet au sein d'une communauté autochtone. Toutefois, cette information ne peut être prise à la lettre sans prendre en compte le contexte géopolitique du pays dans lequel se trouvent les communautés autochtones. Il est important de se rappeler que le principe de sécurisation culturelle existe depuis plus de 30 ans (Gerlach, 2012), mais qu'aujourd'hui encore ce principe apparaît novateur pour bon nombre de praticiens. Le fossé idéologique de la confrontation des savoirs de la culture dominante contre ceux des cultures dites minoritaires semble être représenté dans les milieux autochtones. La distance culturelle est un phénomène réel qui peut amener un sentiment de frustration et d'incompréhension chez les individus allochtones et autochtones. La marginalisation du savoir autochtone a longtemps été reproduite, notamment au sein des services sociaux et des services de santé (Ramsden, 1993). Le processus de sécurisation culturelle vient expliquer ce phénomène et les pratiques sécuritaires à mettre en place afin de travailler en adéquation avec les populations autochtones.

Concernant l'étude de ce mémoire, plusieurs niveaux relationnels ont été mis en lumière en lien avec la sécurisation culturelle. Tout d'abord, il est important de souligner que l'évaluation de la formation a été réalisée par des personnes allochtones. De surcroît, c'est un organisme allochtone qui, par le biais des subventions, a choisi d'implanter un programme de prévention auprès de deux communautés atikamekw. Bien qu'une analyse des besoins ait été réalisée, il reste que la demande originelle du projet provient d'un organisme allochtone. Lors de la formation, deux personnes étaient responsables de l'animation au sein des communautés autochtones. La mixité du duo, une allochtone et une

Atikamekw, semble avoir été appréciée par la majorité des participant·e·s. L'expérience de l'animatrice allochtone lui a permis de développer de nombreuses compétences dans son travail avec les populations autochtones tandis que la présence de l'animatrice autochtone permettait de faciliter les échanges, dont certains en atikamekw. La plupart du temps, les professionnel·le·s utilisent leur langue maternelle dans le cadre de leur travail. D'ailleurs, ces dernières ont mentionné que la traduction constante de l'atikamekw au français pouvait être un exercice difficile pour les intervenantes.

Dans le processus d'évaluation, il était important de prendre en compte les retombées de la présence de ce duo d'animation. Si l'on effectue un retour vers la littérature, on se rend compte que la méfiance envers les professionnel·le·s allochtones est une réalité notamment en milieu urbain (Conseil Canadien de la Santé, 2012; Flynn, 2010) et d'autant plus lorsque la problématique touche un sujet tabou pour la majorité de la communauté (Morin et Lafortune, 2008). Le transfert de connaissances, sous-entendu la formation, pour qu'il se réalise doit prendre en compte la réalité du terrain. Ceci nous ramène au contexte géopolitique mentionné en début de section. Les relations entre les allochtones et les Autochtones découlent de ce contexte, mais également de la culture dominante et de comment celle-ci s'adapte dans le travail des professionnel·le·s allochtones avec des cultures dites minoritaires.

Les comportements néo-colonisateurs, même inconscients, peuvent être facilement reproduits ne serait-ce que dans la façon de concevoir et de présenter les formations et de proposer du matériel éducatif issu de la culture dominante. Il peut être difficile de remettre en question ses propres pratiques surtout lorsque les besoins de cultures minoritaires ne sont pas pris en compte. En ce qui concerne la formation au programme Lanterne|Awacic,

les résultats de l'évaluation révèlent que le processus de sécurisation culturelle a été respecté notamment en ce qui a trait au contenu et à l'animation de la formation.

Le croisement des résultats de la collecte de données et de la littérature scientifique suggère que les connaissances des milieux autochtones sont en perpétuelle évolution. Les projets de recherche permettent de valider ou d'invalidier les hypothèses théoriques et de comparer les données empiriques à la réalité du terrain (p.-ex : les statistiques sur les agressions sexuelles chez les Autochtones). La présentation des leviers et des truchements propres à l'implantation du programme Lanterne|Awacic va permettre de proposer de nouveaux éclairages sur la collaboration avec le milieu autochtone.

6.2 Un retour sur la mise en place du programme Lanterne|Awacic

L'évaluation d'implantation d'un programme de prévention permet de mettre en avant les forces et les limites recensées durant le processus de création, mais également dans l'application du projet.

6.2.1 Les facilitateurs d'implantation d'un programme de prévention en violence sexuelle en milieu autochtone

Chandna et al. (2019) ont réalisé une liste des principes directeurs (ANNEXE A) les plus appliqués dans les projets de recherche en lien avec les populations autochtones. Certaines pratiques mises en place dans la formation au programme Lanterne|Awacic rejoignent les éléments mis en exergue par ces auteur·e·s.

6.2.1.1 L'implication des communautés autochtones dans le projet

Comme il a pu être soulevé dans la section précédente, une analyse des besoins a été réalisée auprès des communautés atikamekw de Wemotaci et de Manawan. Considérée

comme une étape importante dans tout projet de recherche, l'analyse des besoins permet de situer l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée en mettant en lumière les déterminants, par ordre de priorité, qui permettront d'atteindre la situation souhaitée (Rothwell et al.,1998). Toutefois, cette étape, nécessitant la consultation de la population cible, est parfois réalisée de manière superficielle. Pourtant, cette étape est essentielle puisqu'elle aura un impact direct sur les résultats du projet. Si les personnes se sentent concernées par le programme proposé, il semblerait qu'elles aient plus de chances de vouloir y participer et d'être dans une position plus propice d'apprentissage et d'accueil des informations. Concernant la formation au Programme Lanterne|Awacic, l'analyse des besoins est en réalité un des premiers facilitateurs à son implantation dans les communautés. Pendant plusieurs mois, des agent·e·s de projet se sont rendu·e·s sur place et ont réalisé des cercles de partage afin de recenser les besoins de la population cible. Cette façon de procéder a permis de créer un lien avec le CEMV. Bien entendu, cet organisme travaille majoritairement sur la prévention des agressions sexuelles donc le sujet du programme était tout de même annoncé. Toutefois, les rencontres ont, semble-t-il, permis de mettre en exergue la façon dont les intervenant·e·s souhaitaient être accompagné·e·s.

La reconnaissance de l'importance de la prévention apparaît également comme un facilitateur à l'implantation d'un programme. Bien que la prévention soit un type d'accompagnement qui ait pu faire ses preuves depuis plusieurs décennies (OMS, 2002; CDC, 2016), il reste parfois difficile pour les communautés de comprendre son intérêt. Il est important de rappeler que les sujets de programmes de prévention, comme celui du Programme Lanterne|Awacic, peuvent venir perturber les membres du milieu et faire remonter des traumatismes passés. L'enjeu de la prévention réside dans le fait de

sensibiliser et de protéger une population face à une problématique sociétale (OMS, 2002; CDC, 2016). Dans la formation au Programme Lanterne|Awacic, les professionnel·le·s semblent avoir pris·es conscience de la nécessité d’actions préventives. Sans le soutien et l’implication de ces personnes, le programme en tant que tel ne pourrait donc pas s’ancrer sur le long terme.

Dans le processus de sécurisation culturelle, il est également essentiel que les communautés soient impliquées dès le départ dans le projet de recherche dans une logique de partenariat, mais également de transparence vis-à-vis de la communauté (Chandna et al., 2019).

6.2.1.2 La prise en compte de la réalité du milieu

Un autre facilitateur réside dans la prise en compte de la réalité du milieu dans laquelle le programme va être ancré. À de nombreuses reprises, il a été nommé que le contexte politique, économique, social et culturel devrait être considéré pour travailler avec les populations autochtones. Cette vision systémique est essentielle pour la compréhension des problématiques vécues dans leur territoire comme l’explique Grahams et al. (2006) dans la théorie sur le transfert de connaissances.

Chandna et al. (2019) explique que la connaissance du territoire et des besoins spécifiques aux communautés est un atout essentiel à l’implantation d’un programme. Au-delà de la création du programme, l’animation de la formation joue également un rôle important. Plus haut, il a été mentionné les aspects positifs de la présence des deux animatrices. Il semblerait que leur rôle ait eu un impact important sur les effets de la formation tout comme les valeurs qu’elles ont su véhiculer comme l’ouverture d’esprit, la

confiance, l'honnêteté et l'inclusion (Chandna et al., 2019). La question du respect et de la confiance dans les communautés autochtones est soulevée par Lafrance et al. (2008). Ces auteur·e·s concèdent que cette valeur représentée par un groupe n'est pas facilement transférable à un autre groupe. En tant que valeur, le respect peut apparaître comme une notion de base, mais elle concerne, comme la culture, les façons de communiquer ou encore les croyances.

Plus tôt dans la discussion, il a été évoqué que la notion de sexualité est perçue comme tabou par la majorité des participant·e·s. Dans le processus de formation, il revenait alors aux animatrices d'évoquer le sujet avec beaucoup de bienveillance et de sensibilité. Même si la sexualité apparaît comme un sujet classique de société, il reste difficile d'en parler pour certaines populations. Une des réussites pour le CEMV réside dans le fait d'avoir su évoquer le sujet avec beaucoup de prudence. Toutefois, cet élément est à prendre avec beaucoup de précautions. En effet, il est plus facile pour les participant·e·s d'énoncer leur appréciation face au programme plutôt que d'exprimer leur déception ou leur malaise. Pour les formations futures, ces éléments suggèrent de sensibiliser l'ensemble de la population à l'importance de la prévention, afin de mieux s'adapter au milieu. Dans les petites communautés, il importe de former chaque personne gravitant autour des enfants, dans le respect d'un autre principe autochtone : la responsabilité collective à l'égard des enfants.

Le malaise et le tabou pourrait davantage se dissiper si la formation était offerte éventuellement à plusieurs acteurs·rices, notamment les parents, le conseil de bande, les

gestionnaires et les familles. Cette formation globale, communautaire et holistique a été suggérée par plusieurs participant·e·s.

6.2.2 Les barrières d'implantation d'un programme de prévention en violence sexuelle en milieu autochtone.

Plusieurs éléments liés à la méthodologie du programme, la réalité du terrain et au financement externe sont venus questionner l'implantation du programme Lanterne|Awacic sur le moyen et le long terme.

6.2.2.1 La fréquence de l'implication des communautés

Un des premiers points de cette section repose sur l'implication des communautés dans le programme Lanterne|Awacic. Comme expliqué plus tôt, pour que l'implantation d'un programme soit réellement efficace, la nation autochtone doit être impliquée dans le projet, et ce dès le début (Chandna et al. 2019). On peut également se questionner sur cette notion d'implication. Au-delà de la collaboration des communautés dès le début du projet, il est essentiel que celle-ci soit en continu et non pas ponctuelle. Comme mentionné dans les résultats, lors de la collecte de données, il est apparu que plusieurs personnes ont appris le jour même que la formation allait se donner. Bien entendu, plusieurs hypothèses peuvent être posées concernant cet élément. Tout d'abord, il est possible que les personnes aient été informées en amont de la formation, par exemple, quelques semaines avant le jour J. Dans la collaboration avec la population autochtone, un constat s'est dégagé. Il paraît moins aisé pour les Autochtones de planifier en avance des rencontres. Familièrement nommé l'« indian time », cette notion, au-delà du cliché, semble être une réalité dans le travail avec les populations autochtones. Awâsis (2020) explique que les modes de vie autochtone sont associés à de multiples temporalités tandis que l'espace-temps capitaliste/colonialiste

est uniquement linéaire. La dominance coloniale viendrait ainsi s'imposer face aux temporalités autochtones. L'étudiante a déjà échangé de manière officieuse avec ses collègues autochtones sur le sujet. À titre d'exemple, le débit de paroles des allochtones semble souvent trop rapide pour elles tandis que les prises de décision apparaissent parfois difficiles à suivre. D'ailleurs, plusieurs auteurs (Borrows 2012; Coulthard 2014; Ogden 2009) mentionnent que la prise de décision coloniale vient court-circuiter la gouvernance autochtone en l'insérant dans un espace-temps allochtone. Ainsi, on peut comprendre que la notion de temps peut être perçue de manière différente en fonction de la culture. D'ailleurs, les participant·e·s à la formation ont pu expliquer que le moment présent avait priorité sur un temps de rencontre planifié.

Dans un autre ordre d'idées, Tuck (2009), dans un contexte de violence envers les femmes autochtones, souligne qu'il est important de se concentrer davantage sur les mouvements de résistance plutôt que de s'attarder sur les dommages coloniaux. Les temporalités autochtones prendraient donc la forme d'un facteur de résilience et d'une reprise de pouvoir sur leur propre vie. Cette idée rejoint celle de Wade (1997) dans laquelle la résistance serait en fait une manière de se réapproprier, pour les personnes, leur condition de vie et leur dignité. Si ce manque de préparation à la formation est effectivement lié à une conception différente du temps, comment pourrait-on adapter la formation pour en tenir compte éventuellement ? Serait-ce, par exemple, de faire des retours réguliers avec la communauté avant la formation, et par la suite ? Plus simplement, il est également possible que l'information du sujet ne se soit pas rendue directement aux participant·e·s. On peut alors réfléchir à la question de responsabilité, qui avait le rôle d'informer les participant·e·s ? Est-ce que ce rôle avait été discuté entre les communautés autochtones et le CEMV ? Est-

ce que c'était la crainte de susciter de malaise à l'annonce du sujet ou encore par peur que les participant·e·s ne viennent pas à la formation au regard de la problématique abordée soit la violence sexuelle ? Ainsi, il apparaît que ces questions doivent être discutées en amont de la formation, afin de veiller au partage de responsabilités et ainsi donc d'échanger plus tôt dans le processus avec les organisateurs·rices de la formation. Ce processus permettrait de vérifier si les personnes vivent des malaises en lien avec le sujet de la formation ou s'ils anticipent des inconforts de la part des participant·e·s. Obtenir cette information à l'avance permettrait aux formateurs·rices de se préparer davantage au contexte et à l'environnement dans lequel se déroulera la formation. Le choix des gestionnaires de ne pas informer les participants du sujet de la formation est également questionnable. Une information diffusée en amont éviterait que plusieurs personnes s'absentent de la formation au regard du caractère tabou lié la sexualité.

Il faut aussi rappeler que le matin et en fin de journée après la formation, les participant·e·s devaient compléter les questionnaires, ce qui finalement, pouvait représenter une forte implication, même si l'évaluation se faisait sur une base volontaire. De surcroît, avec le recul, il semblerait que le contenu de la formation soit trop dense pour être intégré en une seule journée.

Ici, l'implication des communautés n'est pas remise en cause, mais c'est la temporalité concernant la transmission des informations qui est questionnée. Par exemple, une date de formation a été communiquée plusieurs mois en avance et aucun rappel n'a été effectué la veille de la rencontre. On peut alors se demander si ce manque de continuité (ou de rappel) dans la communication des informations, tel que supposé, n'a pas eu d'effets sur la formation. D'après l'étudiante, plusieurs participant·e·s semblaient surpris·e·s de devoir

assister à une formation sur cette thématique. Ainsi, les personnes n'ont peut-être pas eu le temps de se préparer pour la formation, de développer des attentes et de se poser des questions sur le contenu qui allait leur être proposé. Le manque de préparation à la formation peut éventuellement amplifier les malaises, et faire remonter des traumatismes. En effet, les participant·e·s se retrouvent alors devant le fait accompli de devoir prendre part à une formation sur un sujet considéré comme sensible et ces derniers·ères n'ont pas le temps de s'y préparer mentalement. Subséquemment, si on examine cet élément à partir de la lunette selon laquelle la planification est essentielle à la bonne réalisation des projets, on peut considérer cet élément comme une barrière à l'implantation du programme. Toutefois, même si elles n'étaient pas au courant de la formation, ces personnes étaient contentes d'y avoir pris part sans avoir été préparées. Ce dernier point vient souligner la grande capacité d'adaptation de ces dernières.

6.2.2.2 Le profil de l'échantillon

Le profil de l'échantillon a également induit un questionnement sur l'implantation du programme. En effet, pour rappel, seulement 4 hommes sur 42 ont participé à l'étude ce qui représente 12,5 % des personnes. Selon Tourigny et al. (2011), la majorité des victimes mineures ont été agressées sexuellement par des agresseurs de sexe masculin, soit dans 85 % des cas et plus selon les études. Lors de la formation, il a été constaté qu'il était difficile pour les participant·e·s d'échanger sur le sujet de l'agression sexuelle. La diffusion des connaissances et la communication pourraient permettre de briser l'omerta sur le sujet. On peut alors se demander si ce manque de représentativité masculine n'aurait pas reproduit le cercle du silence instauré dans les communautés. Au-delà de cette hypothèse, il est à noter que la majorité des emplois auprès des enfants en bas âge est comblée par des

figures féminines. Cet élément pourrait tout autant répondre au faible pourcentage de la présence d'hommes durant la formation. Un autre élément pourrait être suggéré : est-ce que les hommes se sentent moins concernés que les femmes par le sujet puisqu'ils apparaissent moins à risque que les femmes de subir une agression sexuelle ? Ou encore, est-ce que les hommes ont leur place dans ce type de formation alors que la majorité des agressions sont commises par leur genre ? Est-ce que des formations spécialement réservées aux hommes ne devraient pas être créées ?

6.2.2.3 Le silence autour de la violence sexuelle

Il semblerait que la question du tabou transcende chaque partie du mémoire. D'une réalité inquiétante, celui-ci engendre d'autres répercussions que celle de maintenir un silence terrassant. Mentionnée par des participant·e·s au groupe de discussion, la volonté du changement apparaît comme une troisième barrière à l'implantation du programme. Il semblerait que le changement de pratiques soit difficile à instaurer dans les communautés atikamekw participantes. Toutefois, cet élément apparaît similaire aux milieux allochtones (Baron et al. 1992, 1994).

On peut se demander pourquoi est-ce aussi difficile de créer et de participer au changement surtout lorsque les pratiques actuelles s'avèrent peu efficaces pour protéger la population. En effet, la peur du changement est présente dans l'état sociétal. Baron et al. (1992, 1994) ont réalisé leurs travaux sur la peur du changement et sur ce que cela implique réellement. Selon eux, un individu va chercher à contrôler sa peur face à un message qui sous-entend la nécessité d'un changement. Il va alors traiter le contenu argumentaire de manière biaisé. Ainsi, l'individu cherchera à détourner le message à son avantage afin de conforter son point de vue initial et ainsi ne pas changer d'avis ou d'habitude. Au sein des

communautés autochtones, il semblerait que cela se rattache aux croyances collectives. Pour exemple, l'étudiante a remarqué que le contenu lié à l'éducation à la sexualité et notamment aux différentes orientations sexuelles et stéréotypes sexuels a été difficilement reçu par les participant·e·s. De nombreux préjugés semblent présents dans les communautés où la recherche a eu lieu, comme ceux sur le genre. À titre d'exemple, il serait difficile pour certains parents de laisser leur enfant jouer avec des jeux qui ne sont pas liés à leur genre sexuel. Bien que les participant·e·s étaient en accord avec les connaissances apportées lors de la formation, ces derniers·ères semblaient tout de même sceptiques à l'idée d'expliquer de nouvelles pratiques aux parents. En effet, lors des formations, plusieurs d'entre elles ont tacitement émis leurs doutes et ont insisté sur la nécessité de former les parents sur le sujet. Par ailleurs, il semble également difficile pour les personnes intervenantes de tenir un rôle normatif sur la question de l'éducation à la sexualité. Il apparaît difficile d'adopter une posture dans laquelle on prône la parole de ce qui doit être fait et de ce qui ne doit pas être reproduit. Ce mouvement de formation permettrait à chaque membre des communautés de disposer des mêmes connaissances.

Cette proposition rejoint l'idée de communauté émise par Richmond et al. (2009) comme un cadre collectif. Il serait également pertinent de se demander si cette diffusion de connaissances aux communautés ne viendrait pas rejoindre l'idée d'un pouvoir horizontal. Ainsi, le partage des informations serait accessible à chaque membre afin que personne ne sente délaissé. Principalement, cela pourrait également avoir des retombées à long terme encore plus grande en rejoignant des acteurs communautaires de divers niveaux.

6.2.2.4 Les enjeux liés au financement

La création et l'application de ce type programme de formation nécessitent un budget important. Comme dans tout projet, certains choix doivent être réalisés, mais il est important de prendre en considération que ceux-ci peuvent avoir un impact sur les effets de la formation. Au début du projet mené par le CEMV, les parents des deux communautés ciblées devaient également participer à une formation. Toutefois, par manque de temps (échéance du projet, objectifs non réalisables, rapport à produire pour les bailleurs de fonds) et de financement, il a été décidé de ne pas former les parents ce qui vient à l'encontre des recommandations émises dans les programmes de prévention de Kenny (2009) et Brown (2017). Cette tâche a, semble-t-elle, été déléguée à certain·e·s professionnel·le·s ayant participé à une formation supplémentaire.²⁰ Toutefois, cela impute une responsabilité importante aux professionnel·le·s qui est celle du transfert de connaissances au sein des communautés. Lors des entrevues téléphoniques (pour rappel deux mois après la formation), il semblait difficile pour la moitié des participant·e·s de se souvenir du sujet de la formation tandis que d'autres n'avaient pas eu le temps de mettre en pratique les connaissances acquises. Ces constats mettent en exergue l'utopie de certains objectifs du programme Lanterne|Awacic, notamment en ce qui a trait au rôle et aux responsabilités des personnes Lanterne. La majorité des participant·e·s a évoqué le bénéfice d'un éventuel rappel de la formation afin de mieux maîtriser le contenu et de le diffuser correctement à l'ensemble des communautés. Un deuxième volet de formation aiderait peut-être les professionnel·le·s à accroître davantage leurs connaissances et leurs

²⁰ Intitulée personne lanterne : une personne par communauté faisant le lien avec le CEVM et ayant suivi une demi-journée de formation supplémentaire. Les personnes Lanterne ont assisté à une demi-journée de formation supplémentaire qui n'a pas fait l'objet d'une évaluation.

attitudes en lien avec la prévention de la violence sexuelle et la promotion de l'éducation à la sexualité. La formation, en une seule journée, est peut-être une réponse aux augmentations modérées des connaissances, des croyances et du sentiment d'autoefficacité. Cela peut aussi expliquer en partie pourquoi il était difficile pour les personnes de répondre aux questions concernant ces mêmes items lors des appels téléphoniques. On peut aussi se questionner sur les impacts d'implantation et de la poursuite d'un programme. En effet, le programme Wigobisan (1999) a été implanté pendant plus de dix ans au Lac Simon et a laissé la communauté autochtone en grande détresse lors de sa fermeture. Ainsi, il apparaît important de mesurer les conséquences d'arrêt d'un programme et de palier les éventuels effets négatifs.

À ce jour, aucun retour en communauté atikamekw n'est prévu dans les prochains mois. Ainsi, il est intéressant de se questionner sur la façon de former les membres des communautés. En effet, la formation donnée s'est déroulée sur le temps d'une journée et a imposé un rythme assez soutenu avec un contenu très condensé. La question d'un rappel de formation n'a pas été prévue, ce qui remet en question le principe de la formation et des effets désirés sur le moyen terme. Ainsi, les probabilités d'utilisation des connaissances s'amenuisent avec le temps. Dans la figure n°1 portant sur le processus de transfert de connaissances, il est indiqué que la mise en place des interventions se doit d'être suivie par la surveillance de l'utilisation des connaissances (Graham et al., 2006). En soi, la formation ne suffit pas et elle ne peut être l'apogée du projet. Il est essentiel d'aller vérifier la qualité d'implantation et d'observer les effets sur le moyen et le long terme du programme. Le non-respect de cette pratique tend à reproduire des comportements colonisateurs dans lesquels les allochtones soumettent des connaissances à un milieu autochtone sans se

soucier par la suite des répercussions positives ou négatives. Au regard des précédents éléments de la discussion, l'implication des communautés en amont (p.-ex : dans la préparation, l'adaptation de la formation), du projet n'est plus à remettre en question. Cependant, celle-ci devrait également être réalisée en aval notamment dans les étapes subséquentes (p.-ex : prévoir la manière dont ils souhaitent que la formation soit pérennisée dans le temps, les moyens, les personnes responsables). Il est également important de comprendre que les projets de recherche en milieu autochtone bénéficient à l'heure actuelle d'une multitude de financements puisqu'ils apparaissent comme une priorité gouvernementale. Dans le cadre des programmes de prévention au sein de milieux autochtones, les formations permettent de poser des fondations. Toutefois, encore faut-il que celles-ci soient entretenues par la suite. Parfois, le manque de financement marque la fin d'un programme même si d'autres fructifications auraient pu être apportées afin de maintenir les effets de celui-ci. Au-delà du financement, certains programmes s'arrêtent brutalement parce que la finalité du projet fut atteinte par les organismes en charge. Toutefois, il semble y avoir une dissociation entre les idées de finalité portées par un organisme et une sensation de projet inachevé, voire inabouti, pour les communautés. On peut alors se questionner sur l'origine du problème : est-ce que les plans du projet devraient inclure plus de temps d'évaluation ou plusieurs temps de formation ou encore est-ce que les bailleurs de fonds ne devraient pas être plus souples quant à la durée des projets pour qu'ils puissent s'étendre sur le long terme ? Les enjeux liés au financement apparaissent comme une réelle barrière à l'implantation du projet.

La formation au Programme Lanterne|Awacic a été conçue avec des objectifs favorisant le mieux-être collectif tout en prenant le risque de réveiller des traumatismes

passés. Bien que la prévention de la violence sexuelle reste un sujet assez délicat notamment pour les communautés autochtones, un lien de confiance a réussi à s'opérer entre les animatrices et les professionnel·le·s. Ces questionnements factuels sont également juxtaposés à la relation de confiance qui doit s'entretenir entre la population autochtone et l'équipe de CEMV. L'idée de déposer un savoir unique, et d'attendre que les communautés reproduisent ce qui leur a été démontré reste tout de même questionnable puisque cela remet en question les principes de sécurisation culturelle tels que présentés par Lindsey et Lindsey (2016) et Chadna et al. (2019).

6.3 Les forces et les limites de l'étude

Tout d'abord, cette section met en lumière les forces propres à l'étude telles que le sujet de la recherche encore peu documenté ainsi que la collaboration et le partenariat avec les professionnels autochtones. Dans un second temps, les biais sont présentés dont la nature de ceux-ci est principalement de nature méthodologique dans la réalisation de l'étude.

6.3.1 Les forces

Une des principales forces de ce projet est de s'intéresser à un objet de recherche encore peu documenté : la prévention de la violence sexuelle en milieu autochtone chez les enfants en bas âge. Bien que plusieurs études analysent la prévalence et les conséquences des violences sexuelles chez les populations autochtones (Collin-Vézina et al., 2009; Dion et al., 2016; Morin et Lafortune, 2008; Muckle et Dion, 2008), ces dernières ne portent pas sur l'implantation de programmes de préventions sur le sujet au sein des communautés. Dans la réalisation de ce mémoire, il était essentiel de prendre en compte les façons de faire autochtones. Le choix de cadres théoriques tels que les principes directeurs de la recherche

autochtone (Chandna et al. 2019), et les valeurs fondamentales des milieux autochtones (Lafrance et Nichols, 2008) ont permis de guider le transfert de connaissances sous l'œil de la sécurisation culturelle. Ainsi, ce mémoire prend une place particulière dans la littérature existante. Au-delà de recenser des éléments factuels en lien avec la violence sexuelle, il émet plusieurs recommandations à l'implantation d'un programme.

Ces dernières ont pu être réalisées grâce à la nature mixte de l'étude. En effet, l'alliance du quantitatif et du qualitatif a permis d'utiliser plusieurs méthodes de collecte de données allant des questionnaires au groupe de discussion en passant par des entrevues téléphoniques, apportant ainsi plus de profondeur et de richesses à l'évaluation réalisée.

La collaboration avec des collègues autochtones a également engendré la création de nouveaux partenariats avec les communautés autochtones qui sera, sans doute, bénéfique pour la poursuite de projets de recherche. En effet, ce projet a permis de mettre en lumière la nécessité d'utiliser un cadre d'évaluation autochtone, mais aussi d'évaluer les processus mis en place dans l'implantation de programme en plus de l'évaluation sommative. C'est l'évaluation des processus (p.-ex : est-ce qu'une analyse des besoins a été réalisée ? Quels moyens ont été utilisés pour communiquer avec les collaborateurs ? Est-ce que la communication avec eux était facile et transparente ?) qui permet de réfléchir aux pratiques actuelles mises en place et aux changements nécessaires devant s'opérer afin de poursuivre la recherche en fonction du principe de la sécurisation culturelle.

Lors de la formation à Manawan, la présence de l'étudiante sur place a été un avantage non négligeable pour sa compréhension de la réalité des communautés autochtones, mais également pour favoriser le contact avec les professionnel·le·s.

À l'heure actuelle, un autre projet mis en place par le CEMV auprès d'une communauté innue est en préparation. Jusqu'à maintenant, les recommandations émises dans le rapport²¹ de l'évaluation du programme Lanterne|Awacic semblent avoir été suivies pour ce nouveau projet.

6.3.2 Les limites

Cette étude laisse place à plusieurs limites, notamment de nature méthodologique. Avant de collecter les données, il était impossible d'envisager un nombre exact de participant·e·s à la formation Programme Lanterne|Awacic. Finalement, le faible échantillon (42 participant·e·s au prétest et au post-test) n'a pas permis de réaliser des statistiques plus poussées, en raison d'un manque de puissance statistique pour détecter des effets.

Il en est de même pour les résultats qualitatifs produits par les entrevues téléphoniques et le groupe de discussion. Pour rappel, deux groupes de discussion étaient prévus dans la semaine de collecte à Manawan. Toutefois, les intervenant·e·s dans les services sociaux et de santé des communautés n'ont pas souhaité participer au groupe de discussion après leur formation par manque de temps et peut-être par manque d'intérêt. Ainsi, un seul groupe de discussion a pu être réalisé grâce à la collaboration des intervenantes du CPE. Concernant les entrevues téléphoniques, il a été assez difficile de rejoindre les participant·e·s volontaires après la formation.

L'incapacité à évaluer l'utilisation des outils prend la forme d'une autre limite dans ce projet. Initialement, le manque d'espace entre la formation et les appels est apparu

²¹ <https://marie-vincent.org/publications/rapports-devaluation-du-programme-lanterne/>

comme un argument expliquant la non-utilisation des outils dans leur pratique. Plusieurs hypothèses peuvent être soumises face à ce questionnement : un manque d'aisance dans la prise en main des outils, des médiums pas ou peu adaptés à leur clientèle, ou encore un manque d'adéquation des outils face à leurs pratiques. En effet, il est pertinent de se demander si les intervenants atikamekw utilisent réellement des outils dans leur pratique professionnelle ou si ce besoin d'outils n'était qu'une projection des besoins allochtones. L'absence de suivi après la formation apparaît également une hypothèse viable puisqu'il est difficile d'intégrer de nombreuses informations en une seule rencontre de six heures. Dans leur étude, Lombardo et Eichinger (2000) expliquent que les participant·e·s à une formation retiennent en majorité 10 % du contenu qui leur est présenté. On peut alors se demander si une deuxième formation n'aurait pas permis aux participant·e·s de retenir plus d'informations et poser plus de questions concernant l'utilisation des outils. D'autres études plus anciennes (Georgenson, 1982; Gist, Bavetta et Stevens, 1990; Haccoun & Saks, 1998) ont produit des statistiques similaires. En effet, d'après ces auteurs, seulement 10 % à 20 % des investissements en formation se traduisent réellement en transfert d'apprentissages dans les programmes de formation professionnelle. Toutefois, il est important de prendre en compte le caractère controversé²² de l'étude de Lombardo et Eichinger (2000) et d'être prudent quant à la lecture de ces résultats.

Au regard de la difficulté dans les rappels et de l'emploi du temps chargé des participant·e·s, le deuxième rappel n'a pas pu être effectué. Il semblerait que le processus de collecte de données ait été trop imposant pour les participant·e·s (les questionnaires, le

²² Notamment, un manque de données empiriques et la non prise en compte de nouveaux moyens d'apprentissage par le biais des formations en ligne. Ainsi, au regard de l'utilisation de nouvelles technologies, cette statistique pourrait être remise en cause.

groupe de discussion et les entrevues téléphoniques). Ceci est une autre considération à prendre en compte lors de la réalisation d'études auprès des communautés, soit la balance, entre ce qu'il est nécessaire de collecter comme information pour réaliser une étude rigoureuse, et celle de ne pas surcharger les participants.

Dans la section des facilitateurs d'implantation, la question de l'appréciation par les autochtones est mise en perspective. La dernière limite de cette étude réside dans la difficulté de recueillir la perception réelle des participant·e·s à l'égard du programme. Hot et al. (n.d), dans leur document de pratiques dans le milieu de l'éducation, expliquent que les comportements non verbaux relatent plus souvent leur pensée que leur discours. Le contact visuel, les questions directes et le besoin de combler les silences sont souvent perçus comme des maladresses pour les populations autochtones. La différence entre les types d'interactions allochtones et autochtones est donc à prendre en compte lors des collectes de données. Il serait donc intéressant d'utiliser d'autres types de collectes de données pour évaluer cette appréciation; certaines personnes ont peut-être été gênées de critiquer plus ouvertement le programme ou de mentionner leurs insatisfactions au regard de la formation. Toutefois, lors de la collecte de données, les personnes ayant participé à la formation ont pu expliciter les modes de communication (plus oraux qu'écrits) et les modes d'apprentissage propres aux communautés autochtones.

6.4 Réflexions autour de recommandations et de perspectives futures à l'implantation d'un programme en milieu autochtone

À la suite de ce mémoire, il est possible d'émettre plusieurs recommandations au regard de l'implantation d'un programme de prévention sur les violences sexuelles en milieu autochtone.

Avant toute chose, il apparaît primordial de créer un réel partenariat avec les communautés autochtones ou de se rapprocher de collaborateurs ayant déjà travaillé dans le milieu. L'analyse des besoins est une étape importante qui doit être réalisée avec toutes les précautions nécessaires (p.-ex : se renseigner sur les sujets sensibles, la réalité du milieu et la volonté d'implication des membres des communautés). Le partenariat apparaît comme un contrat tacite dans lequel chaque partie échange sur les rôles et les implications de chacun. On ne peut pas partir du postulat selon lequel chaque communauté souhaite être impliquée de manière similaire et continue dans le projet. Par exemple, les professionnel-le-s, avec lesquelles le CEMV collabore font face à une double mission : celle de professionnel-le-s au sein des communautés et celle d'agent-e de projets pour le centre. Il apparaît parfois difficile pour les professionnel-le-s de jongler entre les deux statuts. Ainsi, afin de clarifier les attentes de chaque partie, la communication semble la clé dans l'implantation d'un programme. Comme mentionné plus haut, les façons d'interagir apparaissent différentes entre les allochtones et les Autochtones (p.-ex : la difficulté de contredire ou de partager son avis). Ainsi, une certaine vigilance doit être adoptée afin de valider les perceptions de chacun.e.

La création d'un partenariat entre le groupe de recherche et les communautés pourrait permettre de favoriser les effets positifs de la formation au programme notamment lorsque le sujet de celui-ci est choisi par les membres d'une communauté.

Dans un sujet de recherche telle que la violence sexuelle, il est essentiel d'échanger avec les communautés sur les éventuels impacts de la formation et sur les caractéristiques du public visé par la formation. Comme discuté dans la section sur les barrières d'implantation, la place du genre masculin dans ce type de formation est à prendre en compte. Bien que la majorité des agressions sexuelles des enfants soit réalisée par des hommes (Tourigny et al., 2011), il est important de ne pas oublier que les hommes peuvent également être des victimes. Le processus du dévoilement et de la dénonciation semble tout aussi difficile pour un homme que pour une femme. Selon Dulac (2001), les hommes ont tendance à se rapprocher des services sociaux et de santé lorsque leur situation est critique. Bien souvent, la vision de la masculinité traditionnelle marginalise la demande d'aide des hommes qui associent souvent le besoin d'aide à de la vulnérabilité ou de la faiblesse. La marginalisation des problématiques masculines semble être un problème systémique qui est très souvent mis de côté par la société patriarcale (Dulac, 2001). Ainsi, il serait pertinent de repenser la formation en fonction du genre afin de créer des lieux sécuritaires et d'éviter les risques de revictimisation ou encore les situations de malaise en cas de présence d'un agresseur lors de la formation. Toutefois, il ne faut pas omettre qu'au-delà des statistiques, les hommes et les femmes peuvent être des agresseur·e·s.

Dans un autre ordre d'idées, le programme de prévention, pour qu'il perdure, se doit d'être renouvelé dans le milieu. Comme il a pu être vu, une seule journée de formation ne semble pas suffisante pour que les effets soient ancrés dans la temporalité. Il est

important de ne pas sous-estimer la capacité des communautés à s'approprier le sujet et à développer de nouvelles initiatives. Toutefois, penser que ces dernières n'ont pas besoin d'un accompagnement plus soutenu après la formation pourrait reproduire des comportements néocolonisateurs. En effet, ce type de formation peut provoquer des changements internes qui doivent être accompagnés et soutenus afin qu'une mutation se réalise. Lors des formations, les échanges entre les animatrices et les professionnel·le·s semblent avoir généré des réflexions qui auraient pu provoquer des traumatismes conséquents (p.-ex. : revictimisation). Ce ne fut pas le cas pour le Programme Lanterne|Awacic. Toutefois, il est important de noter cet élément pour les futurs projets similaires. En ce sens, il en revient donc à l'institut porteur du programme de s'assurer du bien-être collectif et individuel des communautés après une formation portant sur un sujet aussi sensible que celui de la violence sexuelle.

À un autre niveau, il serait également pertinent de présenter les résultats de recherche de l'évaluation réalisée aux communautés ayant participé au programme. Tout au long du projet, les personnes ont été sollicitées pour prendre part à la formation et à l'évaluation. Ainsi, l'investissement et la participation se doit d'être réciproque et cela peut prendre la forme d'une présentation des résultats en milieu autochtone. Selon Chandna et al. (2019) et Lafrance et Nichols, (2008), les communautés devraient également pouvoir disposer des données recueillies pour des projets de recherche qui leur seraient propres et être consultées quant à la publication des résultats. Les statistiques réalisées, au-delà de leur nécessité première, peuvent être utiles aux communautés ne serait-ce que pour dresser un portrait sur les acquis suivant la formation. La visibilité sur les données autochtones et la transparence dans la communication permettent ainsi de respecter le processus de

sécurisation culturelle puisque ses résultats appartiennent au CEMV, mais également aux communautés.

La dernière recommandation concerne la présentation des résultats dans les milieux autochtones. Il est important de vulgariser l'information et de ne pas utiliser un vocabulaire trop scientifique. Pour rappel, les outils de collecte de données avaient été testés par plusieurs autochtones qui les avaient jugés trop complexes ou utilisant des mots non existants dans la langue atikamekw.

Les recommandations et les réflexions émises dans cette section sont nées de constats perçus sur le terrain, de lectures scientifiques et de formation et d'autoformation sur le principe de sécurisation culturelle. Les différentes étapes de ce processus (conscience, sensibilité, compétence et sécurité culturelle) apparaissent comme un guide à l'implantation de programme de prévention dans un milieu autochtone. Ainsi, il est recommandé de suivre une formation sur la sécurisation culturelle pour toute personne souhaitant réaliser une étude de ce type. La présence d'employé·e·s formé·e·s sur le sujet est un atout indéniable aux bonnes pratiques concernant la recherche en milieu autochtone.

CONCLUSION

La violence sexuelle est une problématique très présente au sein des communautés autochtones. Les programmes de prévention en la matière sont d'une importance extrême afin de réduire les risques d'agression sexuelle. La prévention prend la forme d'une réponse sociale face à un enjeu sociétal. Les statistiques concernant la violence sexuelle chez les populations autochtones apparaissent biaisées au regard de plusieurs éléments, dont la difficulté à parler du sujet et le maintien de l'équilibre communautaire. Après quelques discussions avec les participant·e·s et la rédaction de la recension des écrits, un constat émerge : le bien-être de la collectivité semble primer sur les besoins individuels. Bon nombre de personnes ne souhaiteraient pas dévoiler leur agression par peur de représailles, mais également pas peur de créer un déséquilibre collectif. Le manque de confidentialité des services dans les milieux autochtones est également un frein majeur au pouvoir de dénonciation des victimes de violence sexuelle.

De surcroît, la notion de sexualité reste un sujet tabou pour la majorité des Autochtones des communautés visitées. La colonisation, l'éducation religieuse et les pensionnats ont laissé une empreinte perceptible dans la réflexion autochtone sur ce sujet. Il peut être difficile pour les Atikamekw de percevoir l'éducation à la sexualité comme une étape essentielle au développement psychosexuel des enfants. Ainsi, on peut comprendre aujourd'hui les réticences des Autochtones à faire confiance à un organisme allochtone sur la façon d'éduquer leurs enfants. Il apparaît alors important de reconnaître la position privilégiée (white privilege) des organismes désirant travailler avec les Autochtones. La reconnaissance des différences et des privilèges s'impose comme une étape

inconditionnelle au rétablissement de lien de confiance entre les Autochtones et les allochtones.

Bien que le CEMV ait conçu le programme Lanterne|Awacic avec les meilleures intentions, certaines pratiques mises en place ne sont peut-être pas celles qu'il faudrait préconiser. Sans le vouloir, ces dernières pourraient avoir un effet colonisateur. À titre d'exemple, le manque de rappel à la formation pourrait être perçu de cette façon : on indique « la bonne marche à suivre » et l'on ne revient pas vérifier si le contenu était harmonisé aux besoins initiaux rapportés par les membres des communautés consultés. Bien qu'au départ il était prévu de former toute la communauté, quelques embûches reliées au déploiement du projet ont fait en sorte que seule une partie de la communauté soit formée. Ceci s'est d'ailleurs révélé comme étant une difficulté pour les participant·e·s autochtones qui se sont porté·e·s volontaires aux entrevues téléphoniques. Les professionnel·le·s ont su expliquer que l'uniformisation du savoir est nécessaire à l'application du contenu dans la pratique, mais également au sein de la communauté.

Les recherches en milieu autochtone pourraient utiliser le cadre d'évaluation autochtone de Chandna et al. (2019) ainsi que sur les valeurs fondamentales et les pratiques d'évaluation autochtone mises en lumière par Lafrance et Nichols (2008) comme point de départ aux futurs projets. L'adaptation aux réalités locales apparaît comme nécessité, c'est pourquoi les valeurs autochtones mises en exergue pour les auteurs ci-dessus doivent être harmonisés avec celles des nations autochtones collaborant dans les projets de recherche. Par l'implication des communautés autochtones dès le début du projet, le CEMV a su créer une réelle collaboration avec les professionnel·le·s présentes dans les communautés. L'organisme a également compris l'importance de prendre en compte les réalités locales

et les besoins spécifiques aux communautés. Il est important de ne pas oublier que ce sont les participant·e·s à la formation qui jugent de la sécurité culturelle d'une intervention ou d'un programme, par l'inclusion d'activités en atikamekw, la possibilité de parler dans leur langue ou encore l'inclusion d'une formatrice atikamekw. En ce sens, le CEMV a su rendre en partie son programme sécuritaire d'un point de vue culturel.

Ce mémoire révèle des résultats positifs de la formation à très court terme, mais des résultats plus mitigés quant à son effet et à l'utilisation des outils à moyen terme au sein des communautés de Manawan et de Wetomaci. Les résultats suggèrent qu'un suivi avec les communautés aurait permis de maintenir les effets sur le moyen terme et éventuellement le long terme.

Au-delà des effets, le maintien des liens avec les communautés est l'élément le plus important. Ces professionnel·le·s ont donné de leur temps pour assister à la formation et ont partagé leurs expériences, tantôt dans le cadre de leur pratique tantôt dans leur vie privée. Il est important de comprendre que pour capter l'attention des populations autochtones, il faut donner de soi. Finalement, c'est un échange de vie dans lequel les chercheur·e·s doivent être ouvert·e·s à ce que la communauté peut apporter en retour. Un tour de force peut alors s'exécuter lorsque tous les membres se sentent concernés et impliqués dans un sujet.

Ce mémoire n'a pour projet de changer radicalement les pratiques actuelles des organismes chercheurs ou des professionnel·le·s travaillant avec les populations autochtones. Il relèverait de l'utopie de raisonner sous cette lentille. Toutefois, l'espoir de ce mémoire réside dans le fait de provoquer des réflexions et d'élargir les façons de penser des praticiens des services de santé et des services sociaux dans leur travail auprès des

nations autochtones. Pour finir, il est important de souligner que les résultats de ce mémoire peuvent se transposer à tout projet en contexte autochtone.

RÉFÉRENCES

- Adelson, N. (2005). The embodiment of inequity: Health disparities in Aboriginal Canada. *Canadian journal of public health*, 96(2), S45-S61.
- Aguiar, W. et Halseth, R. (2015). *Peuples autochtones et traumatisme historique: les processus de transmission intergénérationnelle*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.
- Alaggia, R. (2004). Many ways of telling: Expanding conceptualizations of child sexual abuse disclosure. *Child abuse & neglect*, 28(11), 1213-1227. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.03.016>
- Anderson, J., Perry, J., Blue, C., Browne, A., Henderson, A., Khan, K. B., Kirkham, S. R., Lynam, J., Semeniuk, P. et Smye, V. (2003). "Rewriting" cultural safety within the postcolonial and postnational feminist project: Toward new epistemologies of healing. *Advances in Nursing Science*, 26(3), 196-214.
- Association des infirmières et des infirmiers autochtones du Canada [AIIAC]. (2009). *Compétence culturelle en enseignement infirmier des Premières Nations, des Inuit et des Métis. Analyse intégrée de la documentation*. AIIAC. <https://casn.ca/wp-content/uploads/2014/12/FrenchFinalReviewofliterature.pdf>
- Awasis, S. (2020). " Anishinaabe time": temporalities and impact assessment in pipeline reviews. *Journal of Political Ecology*, 27(1). <https://doi.org/10.2458/v27i1.23236>
- Baba, L. (2013). *Cultural safety in First Nations, Inuit and Métis public health: Environmental scan of cultural competency and safety in education, training and health services*. National Collaborating Centre for Aboriginal Health.
- Balandier, G. (1988). *Le désordre: éloge du mouvement*. Fayard.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (Vol.83). Editions Mardaga

Bandura, A. et Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice-hall.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (Vol.83). Editions Mardaga

Baril, K. et Tourigny, M. (2009). La violence sexuelle envers les enfants. Dans M.E. Clément et S. Dufour (dir.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (p. 145-160). Éditions CEC.

Baril, K. et Maurice, P. (2018). La couverture journalistique des agressions sexuelles dans la presse écrite au Québec. Portrait et enjeux concernant la prévention. Dans S. Bergheul et M. Fernet (dir.), *Les violences à caractère sexuel : Représentations sociales, accompagnement, prévention* (p.15-43). PUQ.

Baron, R., Inman, M., Kao, C. et Logan, H. (1992), Emotion and superficial social processing, *Motivation and Emotion*, 16, 323-345.

Baron R., Logan, H., Lilly, J., Inman, M. et Brennan, M. (1994), Negative emotion and message processing, *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 181-202.

Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S. et Tonia, T. (2013). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: a systematic review and meta-analysis. *International journal of public health*, 58(3), 469-483.

Basile, K.C., DeGue, S., Jones, K., Freire, K., Dills, J., Smith, S.G., Raiford, J.L. (2016). *STOP SV: A technical package to prevent sexual violence*. National center for injury prevention and control. Centers for disease control and prevention. Repéré à <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/SV-Prevention-Technical-Package.pdf>

Beitchman, J. H., Zucker, K. J., Hood, J. E., DaCosta, G. A., Akman, D. et Cassavia, E. (1992). A review of the long-term effects of child sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 16(1), 101-118.

- Bergeron, A., Boileau, A. et Lévesque, C. (2015). *Nānīawig Māmawe Nīnawind. Debout et solidaires. Femmes autochtones disparues ou assassinées au Québec*. Femmes autochtones du Québec. INRS. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/3580/>
- Bergeron, M., Hébert, M., Brodeur, G., Bouchard, A. J., Jodoin, K., Julien, M. et Regroupement québécois des CALACS. (2018). *Rapport d'évaluation des effets du programme Empreinte: Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. Université du Québec à Montréal. RQCALACS. http://www.rqcalacs.qc.ca/administration/ckeditor/ckfinder/userfiles/files/Rapport%20evaluation%20Empreinte_FINAL.pdf
- Borrows, J. 2012. (Ab)originalism and Canada's constitution. *Supreme Court Law Review*, 58, 351–398.
- Boyce, J. (2016). *La victimisation chez les Autochtones au Canada, 2014*. Statistique Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-833.pdf
- Brascoupe, S. et Waters, C. (2009). Cultural safety exploring the applicability of the concept of cultural safety to aboriginal health and community wellness. *International Journal of Indigenous Health*, 5(2), 6-41. <https://doi.org/10.3138/ijih.v5i2.28981%20>
- Brown, D. M. (2017). Evaluation of Safer, Smarter Kids: Child sexual abuse prevention curriculum for kindergartners. *Child and adolescent social work journal*, 34(3), 213-222.
- Browne, A. J. (2005). Discourses influencing nurses' perceptions of First Nations patients. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 37(4), 62-87.
- Browne, A. J. et Varcoe, C. (2006). Critical cultural perspectives and health care involving Aboriginal peoples. *Contemporary Nurse*, 22(2), 155-168. <https://doi.org/10.5172/conu.2006.22.2.155>

Centre for Aboriginal Health Research. (2020). *Mission statement*. University of Victoria. <http://cahr.uvic.ca/about-us/mission-statement/>

Chandna, K., Vine, M. M., Snelling, S., Harris, R., Smylie, J., et Manson, H. (2019). Principles, approaches, and methods for evaluation in Indigenous contexts: A grey literature scoping review. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 34(1). <https://doi.org/10.3138/cjpe.43050>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, 18-74.

Cohen, L. et Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. Cohen Research Methods in Education.

Collin-Vézina, D., Dion, J. et Trocmé, N. (2009). Sexual abuse in Canadian Aboriginal communities: A broad review of conflicting evidence. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 7(1), 27-47.

Commission de vérité et de réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_web_revised.pdf

Comité sénatorial permanent des droits de la personne. (2011). *L'exploitation sexuelle des enfants au Canada : une action nationale s'impose*. 41^e législature – 1^{ère} session. <https://sencanada.ca/Content/SEN/Committee/411/ridr/rep/rep03nov11-f.pdf>

Conseil canadien de la santé (CCS) (2012). *Empathie, dignité et respect. Créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans les systèmes de santé en milieu urbain*. Repéré à http://www.healthcouncilcanada.ca/rpt_det.php?id=437

Coulthard, G. S. (2014). *Red skin, white masks: Rejecting the colonial politics of recognition*. University of Minnesota Press.

- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). *Towards a culturally competent system of care*. (Vol. 1). National Technical Assistance Center for Children's Mental Health, Georgetown University Child Development Center.
- Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones: impact intergénérationnel. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039497ar>
- Dion, J., Collin-Vézina, D. et Lavoie, F. (2018). Les violences sexuelles chez les peuples autochtones. Dans S. Bergheul et M. Fernet (dir.), *Les violences à caractère sexuel : Représentations sociales, accompagnement, prévention* (p.159-181). PUQ.
- Dion, J., Attard, V., Maltais, A., Tremblay, V., Julien, M., Bergeron-Leclerc, C., et Hébert, M. (2020). *Rapport de l'évaluation pilote du Programme Lanterne|Awacic : Faire la lumière sur l'éducation à la sexualité saine et les relations respectueuses chez les tout-petits*. Université du Québec à Montréal.
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E. et Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858-900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- DeSouza, R. (2008). Wellness for all: The possibilities of cultural safety and cultural competence in New Zealand. *Journal of Research in Nursing*, 13(2), 125-135. <https://doi.org/10.1177/1744987108088637>
- Direction de santé publique du CIUSSS du Centre-Est-de-l'Île-de-Montréal. (2015). *Un portrait de santé des Autochtones de Montréal*. Repéré à <http://emis.santemontreal.qc.ca/index.php?id=1396>
- Doctoroff, G. T. et Arnold, D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 813-818. <https://doi.org/10.7202/1046772ar>

Duke, J., Connor, M., et McEldowney, R. (2009). Becoming a culturally competent health practitioner in the delivery of culturally safe care: A process orientated approach. *Journal of Cultural Diversity*, 16, 40-49.

Dulac, G. (2001). *Aider les hommes-aussi*. VLB.

Dyck, I., et Kearns, R. (1995). Transforming the relations of research: Towards culturally safe geographies of health and healing. *Health and Practice*, 1, 137-147. [https://doi.org/10.1016/1353-8292\(95\)00020-M](https://doi.org/10.1016/1353-8292(95)00020-M)

Fast, E. et Collin-Vézina, D. (2019). Historical trauma, race-based trauma, and resilience of indigenous peoples: A literature review. *First Peoples Child & Family Review*, 14(1), 166-181. <https://doi.org/10.7202/1069069ar>

Flynn, C. (2010). *Femmes autochtones en milieu urbain et violence conjugale: étude exploratoire sur l'expérience et les besoins en matière d'aide psychosociale selon des hommes et des femmes autochtones concernés par cette problématique*. [mémoire de maîtrise, Université Laval] <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/22232>

Fondation Marie-Vincent (2017). *Portrait des milieux et recommandations préliminaires pour la collecte de données. Projet Lanterne : Une éducation à la sexualité saine et aux relations égalitaires*. Avenir d'enfants.

Fontes, L. A. (2005). *Child abuse and culture: Working with diverse families*. Guilford Press.

Friedrich, W. N., Grambsch, P., Broughton, D., Kuiper, J., et Beilke, R. L. (1991). Normative sexual behavior in children. *Pediatrics*, 88(3), 456-464.

- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Éditions RETZ.
- Gerlach, A. (2008). "Circle of caring": A First Nations worldview of child rearing. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 75(1), 18-25. <https://doi.org/10.1177%2F000841740807500107>
- Gerlach, A. J. (2012). A critical reflection on the concept of cultural safety. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(3), 151-158. <https://doi.org/10.2182%2Fcjot.2012.79.3.4>
- Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training & Development Journal*, 36(10), 75-78.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., et Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel psychology*, 43(3), 501-523. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x>
- Gouvernement du Québec (2020). *Aide et ressource en cas d'agression sexuelle*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/violences/agression-sexuelle-aide-ressources/>
- Gouvernement du Québec (2020). *Le centre mère enfant*. Gouvernement du Québec. <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2203>
- Gouvernement du Québec (1984). *Loi sur la protection de la jeunesse chapitre P-34.1* C.F.R. Publications Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/P-34.1>
- Gouvernement du Québec (2016). *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer la violence sexuelle*. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Violences/Brochure_Violences_Sexuelles.pdf

- Gouvernement d'Alberta. (2006). *Knowledge transfer*. Alberta Government. <http://www.pao.gov.ab.ca/learning/knowledge/transferguide/index.html>
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. et Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: time for a map? *Journal of continuing education in the health professions*, 26(1), 13-24. <https://doi.org/10.1002/chp.47>
- Gresham, F. M. (2007). Response to intervention and emotional and behavioral disorders: Best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 214-222. <https://doi.org/10.1177/15345084070320040301>
- Gray, M. et McPherson, K. (2005). Cultural safety and professional practice in occupational therapy: A New Zealand perspective. *Australian occupational therapy journal*, 52(1), 34-42. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2004.00433.x>
- Gries, L. T., Goh, D. S. et Cavanaugh, J. (1997). Factors associated with disclosure during child sexual abuse assessment. *Journal of Child Sexual Abuse*, 5(3), 1-19. https://doi.org/10.1300/J070v05n03_01
- Haccoun, R. R., & Saks, A. M. (1998). Training in the 21st century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology*, 39(1-2), 33. <https://doi.org/10.1037/h0086793>
- Hailes, H. P., Yu, R., Danese, A. et Fazel, S. (2019). Long-term outcomes of childhood sexual abuse: an umbrella review. *The Lancet Psychiatry*, 6(10), 830-839. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30286-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30286-X)
- Hawley, K. M. et Weisz, J. R. (2003). Child, parent, and therapist (dis)agreement on target problems in outpatient therapy: The therapist's dilemma and its implications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 62-70. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.62>
- Hébert, M., Cyr, M. et Tourigny, M. (2011). *L'agression sexuelle envers les enfants*. PUQ.

- Hébert, M. et Daignault, I. (2015). Challenges in treatment of sexually abused preschoolers: A pilot study of TF-CBT in Quebec. *Sexologies*, 24(1), 21-27. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2014.09.003>
- Hébert, M., Lavoie, F., Piché, C. et Poitras, M. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children ☆, ☆, ☆. *Child abuse & neglect*, 25(4), 505-522. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00223-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00223-X)
- Hintze, J. M., Volpe, R. J. et Shapiro, E. S. (2004). Best practices in the systematic direct observation of student behavior. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (4e éd., p. 993-1006). National Association of School Psychologist.
- Hot, A., Moldoveanu, M., da Silveira, Y., et Mowatt, M. (s. d.). *Soutenir la réussite des élèves autochtones adultes: Vers un développement de nos compétences*. Carrefour formation générale aux adultes. <http://www.carrefourfga.com/documents/Partie%20Vers%20un%20developpement%20de%20nos%20competences.pdf>
- Indigenous Physicians Association of Canada (2020). *Our values*. IPAC-AMAC. <https://www.ipac-amac.ca/about/our-vision-mission-beliefs-values>
- Institut national de santé publique du Québec (2006). *Rapport québécois sur la violence et la santé*. INSPQ. <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/les-agressions-sexuelles/ampleur-des-agressions-sexuelles-au-quebec>
- Jerôme, A., Wabanonik, L. et Morency, J. (2018). *Programme Wigosiban, Lac Simon. Programme d'intervention communautaire et clinique d'enfants et d'adolescents victimes et manifestations des comportements sexuels problématiques et leurs parents (1999-2007)*. Conseil de la nation Anishnabe Repéré https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-551.pdf

- Johnstone, M. J. et Kanitsaki, O. (2007). An exploration of the notion and nature of the construct of cultural safety and its applicability to the Australian health care context. *Journal of Transcultural Nursing*, 18(3), 247-256. <https://doi.org/10.1177/1043659607301304>
- Kenny, M. C. (2009). Child sexual abuse prevention: Psychoeducational groups for preschoolers and their parents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 24-42. <https://doi.org/10.1080/01933920802600824>
- Kerr, D., Lunkenheimer, E. R. et Olson S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01776.x>
- Kirby, D. (2001). Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy (Summary). *American Journal of Health Education*, 32(6), 348-355 <https://doi.org/10.1080/19325037.2001.10603497>
- Lachar, D. et Gruber, C. P. (2003). Multisource and multidimensional objective assessment of adjustment: The personality inventory for children, second edition; personality inventory for youth and student behavior survey. Dans C. R. Reynolds et R. W. Kamphaus (dir.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior and context* (p. 337-367).
- LaFrance, J., & Nichols, R. (2008). Reframing evaluation: Defining an Indigenous evaluation framework. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(2), 13-31.
- Lévesque, C., Radu, I. et Sokoloff, M. (2014). *Projet Abinodjic : Pratiques efficaces d'accompagnement et d'intervention pour les enfants autochtones de 0 à 5 ans en situation de vulnérabilité dans la MRC Vallée-de-l'Or – Fiche d'information. Le concept de sécurisation culturelle : origine et portée*. Institut national de la recherche scientifique.
- Levesque, A., Clarke, S., & Blackstock, C. (2016). La plainte de discrimination devant le Tribunal canadien des droits de la personne portant sur les services d'aide à l'enfance

aux enfants des Premières Nations et le Principe de Jordan. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (25).

Lindsey, D. B., et Lindsey, R. B. (2016). Build cultural proficiency to ensure equity. *Journal of Staff Development*, 37(1), 50-56.

Manseau, H., Blais, M. et Turcotte, M. (2005). L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention : L'expérience de formation en Centre Jeunesse, entraînement à l'amour propre. *Revue de psychoéducation*, 31(1), 41-56.

Mathews, B. et Collin-Vézina, D. (2016). Child sexual abuse: Raising awareness and empathy is essential to promote new public health responses. *Journal of public health policy*, 37(3), 304-314. <https://doi.org/10.1057/jphp.2016.21>

Mathews, B. et Collin-Vézina, D. (2019). Child sexual abuse: Toward a conceptual model and definition. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1524838017738726>

McConaughy, S. H. et Ritter, D. R. (2014). Best practices in multimethod assessment of emotional and behavioral disorders. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making*, (p. 367-390). <https://doi.org/10.7202/1070060ar>

Miles, M., et Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.

Minore, R., et Hofner, M. C. (2014). *Conditions d'implantation dans le canton de Vaud d'un programme de prévention des violences et des comportements abusifs auprès des jeunes. L'exemple de Sortir Ensemble Et Se Respecter*. CHUV. http://fcho.ch/sites/default/files/Rapport_interm%C3%A9diaire_19_11_2014.pdf

Morency, J. et Kistabish, R. (2001). Intervention en milieu autochtone: comprendre le passé pour mieux agir aujourd'hui. *Psychologie Québec*, 18(4), 14-18.

- Morin, E. et Lafortune, D. (2008). L'agression sexuelle à l'égard des mineurs en territoires nordiques: perceptions des intervenants. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 27(1), 93-110. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2008-0007>
- Muckle, F. et Dion, J. (2008). Les facteurs de résilience et de guérison chez les autochtones victimes d'agression sexuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 29(3), 59-72.
- National Indian and Inuit Community Health Representatives Organization. *About NIICHO*. AHF. <http://www.ahf.ca/about-us/mission>
- Nursing Council of New Zealand. (2005). *Guidelines for cultural safety, the Treaty of Waitangi, and Maori health in nursing and midwifery education and practice*. https://www.nursingcouncil.org.nz/Public/Nursing/Standards_and_guidelines/NCNZ/nursing-section/Standards_and_guidelines_for_nurses.aspx?hkey=9fc06ae7-a853-4d10-b5fe-992cd44ba3de
- National Aboriginal Health Organization. (2008). *Cultural competency and safety: A guide for health care administrators, providers and educators*. <https://en.unesco.org/interculturaldialogue/resources/249>
- Office of Minority Health (2001). *National standards for culturally and linguistically appropriate services in health care*. OMH. <http://minorityhealth.hhs.gov/assets/pdf/checked/finalreport.pdf>
- Ogden, R. (2009). Existing Aboriginal Rights in Section 35 of the Constitution Act, 1982. *Canadian Bar Review*, 88, 51.
- Ontario Federation of Indian Friendship Centres (2002). *Tenuous connections: Urban Aboriginal youth sexual health & pregnancy*. OFIFC. http://www.ofifc.org/Page/WC_OFIFC_report.pdf
- Organisation mondiale de la santé (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants: intervenir et produire des données*. OMS. https://www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/child_maltreatment/fr/

Organisation mondiale de la santé. (2012) *Comprendre et lutter contre la violence à l'égard des femmes*. OMS.
https://www.who.int/reproductivehealth/topics/violence/vaw_series/fr/

Papps, E. (2005). *Cultural safety: Daring to be different*. Person Education.

Paine, M. L. et Hansen, D. J. (2002). Factors influencing children to self-disclose sexual abuse. *Clinical psychology review*, 22(2), 271-295. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00091-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00091-5)

Particle Physics and Astronomy Research Council of UK. Knowledge transfer. PPARC.
<http://www.pparc.ac.uk/in/aboutkt.asp>

Picard, P. (2004). L'intervention au sein des Premières Nations : La nécessité d'une approche intégrée. Dans *Groupe de recherche et d'interventions psychosociales en milieu autochtone* [GRIMPA]. 4^e colloque de l'association québécoise Plaidoyer-Victimes. https://aqpv.ca/wp-content/uploads/2004_m16.pdf

Pineault, R. et Daveluy, C. (1986). *La planification de la santé: Concepts, méthodes, stratégies*. Agence d'ARC.

Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1988). Épistémologie et instrumentation en sciences sociales. *La revue française de pédagogie*, 89, 115-117.

Ramsden, I. (1993). Cultural safety in nursing education in Aotearoa. *Nursing Praxis in New Zealand*, 8(3), 4-10.

Reichardt, C. S. et Rallis, S. F. (1994). The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives. *New directions for program evaluation*, 61, 1-98.

- Richmond, C. A. M., et Ross, N. A. (2009). The determinants of First Nation and Inuit health: A critical population health approach. *Health & Place*, 15(2), 403-411. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.07.004>
- Rispens, J., Aleman, A. et Goudena, P. P. (1997). Prevention of child sexual abuse victimization: a meta-analysis of school programs. *Child abuse & neglect*, 21(10), 975-987. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00058-6](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00058-6)
- Ross, A., Dion, J., Gravel, M., Cyr, M. et Maltais, M.-E. (2016). Les conséquences associées à la fréquentation des pensionnats autochtones: Mieux comprendre pour mieux orienter la recherche et l'intervention. Dans Giraudeau, C., *Éléments pour une psychologie de la maltraitance* (p. 81-106). EPU.
- Rotenberg, C. (2017). Les agressions sexuelles déclarées par la police au Canada, 2009 à 2014: un profil statistique. Juristat. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/85-002-x/2017001/article/54866-fra.pdf?st=ksD06Klv>
- Rothwell, W. J. et Kazanas, H. C. (1998). *Mastering the Instructional Design Process: A systematic approach* (2e éd.). John Wiley & Sons, Inc.
- Sarno, J. A. et Wurtele, S. K. (1997). Effects of a personal safety program on preschoolers' knowledge, skills, and perceptions of child sexual abuse. *Child Maltreatment*, 2(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177/1077559597002001004>
- Secrétariat à la condition féminine. (2001). *Agressions sexuelles*. SCF. <https://www.quebec.ca/index.php?id=773>
- Shapiro, E. S. et Heick, P. F. (2004). School psychologist assessment practices in the evaluation of students referred for social, behavioral, emotional problems. *Psychology in the Schools*, 41(5), 551- 561. <https://doi.org/10.1002/pits.10176>
- Shapiro, E. S. et Kratochwill, T. R. (2000) Introduction: Conducting a multidimensional behavioral assessment. Dans Shapiro, E. S. et Kratochwill T. R. (dir.), *Conducting*

school-based assessments of child and adolescent behavior, (p. 1-20). Guilford Press.

Simoneau, A. C., Hébert, M., et Tourigny, M. (2008). Recension des études évaluatives des interventions de groupes destinés aux enfants de six à douze ans victimes d'agression sexuelle. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 245–287.

Sinclair, N., et Dainard, S. (2019). *Rafle des années soixante*. Dans *l'Encyclopédie canadienne*. Repéré <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sixties-scoop>

Smye, V., et Browne, A. J. (2002). 'Cultural safety' and the analysis of health policy affecting aboriginal people. *Nurse Researcher*, 9(3), 42-56. <https://doi.org/10.7748/nr2002.04.9.3.42.c6188>

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.

St-Pierre, M. (2020). *La compétence culturelle et la sécurité culturelle dans la pratique professionnelle des intervenants sociaux avec les Autochtones en milieu urbain à la Ville de Saguenay*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.

Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M. et Baril, K. (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. *Australian and New Zealand journal of public health*, 32(4), 331-335. <https://doi.org/10.1111/j.1753-6405.2008.00250.x>

Tourigny, M., et Baril, K. (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfance. Dans Hébert, C., Cyr, M et Tourigny, M. *L'agression sexuelle envers les enfants* (p. 7-42). PUQ.

Trickett, P. (2006). Defining child sexual abuse. *Child abuse and neglect: Definitions, classifications, and a framework for research*. Brookes Publishing.

- Tuck, E. (2009). Suspending damage: A letter to communities. *Harvard Educational Review*, 79(3), 409-428. <https://doi.org/10.17763/haer.79.3.n0016675661t3n15>
- Tutty, L. M. (1997). Child sexual abuse prevention programs: Evaluating who do you tell. *Child abuse & neglect*, 21(9), 869-881. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00048-3)
- Wade, A. (1997). Small acts of living: Everyday resistance to violence and other forms of oppression. *Contemporary family therapy*, 19(1), 23-39.
- Wood, P. J., et Schwass, M. (1993). Cultural safety: A framework for changing attitudes. *Nursing Praxis in New Zealand*, 8, 4-15.
- Wilson, M. S. et Reschly, D. J. (1996). Assessment in school psychology training and practice. *School Psychology Review*, 25(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085799>
- Wurtele, S. K., Kvaternick, M., et Franklin, C. F. (1992). Sexual abuse prevention for preschoolers: A survey of parents' behaviors, attitudes, and beliefs. *Journal of Child Sexual Abuse*, 1(1), 113-128. https://doi.org/10.1300/J070v01n01_08

ANNEXE 1

Table 1. The principle theme categories from most to least frequently cited

No.	Principle Theme Category
1	Research with Indigenous communities uses community engagement – prior to the start of the research project, OR during the research project, OR after the data has been collected (i.e., during data analysis and interpretation, and during knowledge transfer and dissemination)
2	Research with Indigenous communities is culturally appropriate and culturally safe. It reflects, and is responsive to, cultural values
3	Research with the Indigenous community is specific to the community's context
4	Researchers demonstrate respect for participants and subjects
5	Researchers demonstrate core values, such as <i>honesty, inclusion, integrity, openness, trust</i> , etc.
6	Research efforts are relevant and responsive to community objectives
7	Research partnerships/collaborations help to facilitate local capacity building
8	The research is guided by community self-determination
9	The benefits of the research are greater than its risks; i.e., the research is beneficial for the community participating in the research
10	Research with Indigenous communities is grounded in Indigenous epistemologies (i.e., Indigenous ways of knowing)
11	Research demonstrates respect for Indigenous knowledge systems
12	Researchers demonstrate reciprocity for subjects and participants
13	Indigenous communities have a role with respect to data governance and management
14	Research involving Indigenous peoples must be reviewed and approved by an appropriate Research Ethics Committee
15	The research acknowledges power imbalances between Indigenous and non-Indigenous researchers

Chandna, K., Vine, M. M., Snelling, S., Harris, R., Smylie, J., & Manson, H. (2019). Principles, approaches, and methods for evaluation in Indigenous contexts: a grey literature scoping review. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 34(1).

ANNEXE 2

Table 1
Core Values and Evaluation Practice

Core Values	Indigenous Evaluation Practice
Indigenous knowledge creation context is critical	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluation itself becomes part of the context; it is not an “external” function ○ Evaluators need to attend to the relationships between the program and community ○ If specific variables are to be analyzed, care must be taken to do so without ignoring the contextual situation
People of a place	<ul style="list-style-type: none"> ○ Honour the place-based nature of many of our programs ○ Situate the program by describing its relationship to the community, including its history, current situation, and the individuals affected ○ Respect that what occurs in one place may not be easily transferred to other situations or places
Recognizing our gifts—personal sovereignty	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consider the whole person when assessing merit ○ Allow for creativity and self-expression ○ Use multiple ways to measure accomplishment ○ Make connections to accomplishment and responsibility
Centrality of community and family	<ul style="list-style-type: none"> ○ Engage the community, not only the program, when planning and implementing an evaluation ○ Use participatory practices that engage stakeholders ○ Make evaluation processes transparent ○ Understand that programs may focus not only on individual achievement, but also on restoring community health and well-being
Tribal sovereignty	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ensure tribal ownership and control of data ○ Follow tribal Institutional Review Board processes ○ Build capacity in the community ○ Secure proper permission if future publishing is expected ○ Report in ways meaningful to tribal audiences as well as to funders

LaFrance, J., & Nichols, R. (2008). Reframing evaluation: Defining an Indigenous evaluation framework. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(2), 13.

ANNEXE 3



Le 10 janvier 2020

RENOUVELLEMENT DE L'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'un renouvellement de l'approbation éthique et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'Université du Québec à Chicoutimi en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Projet # : 2019-33, 602.170.17, 2583_e_2018

Titre du projet de recherche

Projet Lanterne | Awac: Faire la lumière sur l'éducation à la sexualité et les relations égalitaires chez les tout-petits

Chercheur responsable à l'UQAC

Jacinthe Dion, Professeure
Département des sciences de la santé, UQAC

Chercheur principal - autre institution

Martine Hébert, Professeure
Département de sexologie, UQAM

Financement : N/A

Date de l'approbation éthique initiale du projet : 13 décembre 2018

Date du prochain renouvellement : 13 décembre 2020.

N.B. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat afin de remplir le formulaire F7 - Renouvellement annuel.

- ◆ Si votre projet termine avant la date du prochain renouvellement, vous devrez remplir le formulaire *F9 - Fin de projet*.
- ◆ Si des modifications sont apportées à votre projet avant l'échéance du certificat, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet*.
- ◆ Tout nouveau membre de votre équipe de recherche devra être déclaré au CER-UQAC lors de votre prochaine demande de renouvellement ou lors de la fin de votre projet si le renouvellement n'est pas requis. ATTENTION: Vous devez faire signer une déclaration d'honneur aux personnes ayant accès aux participants (où à des données nominales sur les participants) et la conserver dans vos dossiers de recherche.
- ◆ Si vous avez des cochercheurs dans d'autres universités, veuillez leur transmettre ce certificat.
- ◆ Si votre projet est financé, le Décanat de la recherche et de la création sera mis en copie conforme afin de l'informer du renouvellement de votre certification éthique.

Stephanie Allaire



Approbation du renouvellement par le comité d'éthique
Université du Québec à Chicoutimi - 555, boulevard de l'Université, Chicoutimi (Québec), G7H 2B1

1 / 1

ANNEXE 4

PROGRAMME AWACIC

*Faire la lumière sur l'éducation à la sexualité
et les relations respectueuses chez les tout-petits*



Objet : Invitation à l'évaluation de la formation du programme Awacic

Chercheure responsable : Jacinthe Dion, Ph. D., professeure département des sciences de la santé, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Membres de l'équipe : Mireille Cyr, Ph. D., Université de Montréal
Martine Hébert, Ph. D., Université du Québec à Montréal
Myriam Arieu-Jougard, coordonnatrice des services de prévention,
Fondation Marie-Vincent
Annie Fournier, directrice des services, Fondation Marie-Vincent
Ariane Tavernier-Labrie, chargée de projet, Fondation Marie-Vincent
Angélique Dubé, chargée de projet, Fondation Marie-Vincent
Sophie de Cordes, chargée de projet, Fondation Marie-Vincent
Catherine Langlois-Cloutier, psychologue, Fondation Marie-Vincent

Coordonnatrice : Virginie Attard, chargée de projets, UQAC

Financement : Avenir d'enfants, Fondation Marie-Vincent, Ville de Montréal (arr. Lachine)

Kwei,

Un nouveau programme de prévention de la violence sexuelle sera déployé prochainement : le programme Awacic, développé par l'équipe de la Fondation Marie-Vincent. Celui-ci a pour but d'offrir une éducation à la sexualité saine et aux relations respectueuses aux enfants âgés de 5 ans et moins pour prévenir les violences sexuelles envers les tout-petits. Pour atteindre ces objectifs, le programme s'adresse aux personnes travaillant auprès d'enfants âgés de 5 ans offrant des services aux enfants d'âge préscolaire.

Puisque ce programme est nouvellement mis sur pied, une équipe de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi souhaite profiter de ce moment pour évaluer ses effets et le déroulement de son implantation au sein de divers milieux atikamekw. Toutes les personnes qui participeront à la formation sont invitées à contribuer à l'évaluation du programme. **Nous sollicitons donc votre participation à l'évaluation de cette formation.**

Si vous avez la moindre question concernant cette évaluation, n'hésitez pas à les poser à une personne responsable présente à la formation.

Quel est le but de l'évaluation ?

Cette évaluation vise d'abord à relever les effets à court terme de la formation Awacic et ultimement à documenter l'implantation du programme.

En quoi consiste votre participation ?

Votre contribution à l'évaluation consiste à **remplir une série de questionnaires à différents moments** lors de l'implantation du programme :

- Un questionnaire sur des données sociodémographiques qui permettront de dresser un portrait des participant·e·s;
- Un questionnaire évaluant vos acquis à l'issue de la formation reçue; ce questionnaire abordera principalement vos connaissances, vos croyances et attitudes concernant les interventions en matière d'éducation à la sexualité et aux relations respectueuses pour la prévention des violences sexuelles auprès des tout-petit ainsi que votre sentiment d'être capable d'accomplir ces tâches;
- Un questionnaire d'appréciation de la formation;
- Deux entrevues téléphoniques permettant de faire un retour sur la formation et sur l'utilisation des outils.

Quand participer ?

- **Tout de suite après la lecture de ce document (durée : 15 minutes)**, vous êtes invité.e à remplir le premier questionnaire annexé à ce document en lien avec vos données sociodémographiques et vos acquis.
- **À la fin de la formation (durée : 15 minutes)**, vous serez invité.e à compléter un second questionnaire en lien avec vos acquis et votre appréciation de la formation.
- **4 semaines et 8 semaines après la formation (durée de 15 à 30 minutes)**, (soit deux appels) un membre de la recherche vous contactera par téléphone afin de discuter des impacts de la formation sur votre pratique professionnelle.

Quels sont les avantages et les risques liés à votre participation ?

En participant à l'évaluation, vous contribuerez à **mieux faire connaître l'impact de cette formation dispensée par les responsables de l'équipe de la Fondation Marie-Vincent et à bonifier les outils entourant cette formation.** La participation à ce projet de recherche vous amènera à vous questionner sur vos interventions préventives auprès des enfants. Vous poserez un regard sur votre propre réalité professionnelle, ce qui sera bénéfique pour maintenir ou optimiser vos

interventions auprès des enfants en éducation à la sexualité et aux relations respectueuses pour prévenir la violence sexuelle.

À notre connaissance, la participation à l'évaluation ne représente qu'un risque minimal pour les participant.es. La formation en matière d'éducation à la sexualité et aux relations respectueuses pourrait être un sujet sensible chez certaines personnes. Les risques potentiels associés à cette démarche d'évaluation pourraient être un inconfort à répondre à certaines questions. **Il faut souligner que les questions sont centrées sur votre expérience professionnelle dans le contexte du programme et non sur vos expériences personnelles passées. De plus, il n'y a aucune obligation à répondre à toutes les questions.** Sachez aussi que les responsables de la formation demeureront des personnes-ressources disponibles pour toute question ou inconfort de votre part, et celles-ci pourront vous référer à des ressources appropriées en cas de besoin.

Est-ce une démarche confidentielle ?

Oui. Toutes les informations recueillies demeureront confidentielles. Les questionnaires ne comprennent aucune question permettant de vous identifier personnellement (pas de nom, ni adresse civile, ni numéro de téléphone, etc.). **L'utilisation d'un code alphanumérique permettra de tenir votre identité secrète.** Toutes les informations seront traitées de façon collective et non individuelle. Ni votre identité ni votre institution ne seront dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les questionnaires remplis et les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé dans un tiroir barré dans un bureau de recherche sécurisé à l'Université du Québec à Montréal, lieu de travail de l'équipe de recherche, auquel seule l'équipe de recherche aura accès. Les questionnaires et les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire cinq ans après la fin du projet.

Est-ce une démarche volontaire et libre ?

Oui. Votre participation à ce projet de recherche est volontaire et se fait en toute liberté. Ceci signifie que vous acceptez de participer au projet d'évaluation sans aucune contrainte ou pression extérieure. D'ailleurs, sachez que votre participation à la formation est indépendante de votre participation à l'évaluation : **vous pouvez donc participer à la formation sans être obligé de participer à l'évaluation.** Par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment au cours de la recherche sans devoir fournir d'explication. Vous êtes également libre de ne pas répondre à certaines questions. Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour votre participation à l'étude.

Et maintenant ?

Si vous souhaitez participer, vous pouvez signer ce document dès maintenant pour confirmer votre consentement et compléter le questionnaire qui se retrouve aux pages suivantes. Vous pourrez ensuite **remettre ce document complété à l'avant, dans la boîte scellée prévue à cet effet.**

Remerciements

Nous souhaitons vous remercier de votre précieuse collaboration pour ce projet d'évaluation. Il est important de créer des programmes de prévention et d'offrir de la formation en matière de violence sexuelle, mais il est tout autant important d'évaluer ces pratiques afin de s'assurer qu'elles soient optimales. Votre participation est essentielle pour mener à terme ce projet de recherche portant sur l'évaluation du programme Lanterne et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Ressources

Voici des ressources disponibles gratuitement pour répondre à vos questions en cas de besoin :

- Le CALACS de votre région : www.rqcalacs.qc.ca
- Ligne d'écoute et d'information sur les agressions sexuelles, 24h/7jours : 1 888 933-9007

Consentement à participer à l'évaluation

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je comprends que ma participation à l'évaluation est indépendante de celle de la formation. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

***J'accepte librement de participer et de répondre à deux questionnaires,
un avant la formation et l'autre à la fin de celle-ci***

☐ OUI ☐ NON

Nom en lettres moulées	Numéro de téléphone	Signature	Date
------------------------	---------------------	-----------	------

Signature de la chercheuse principale (ou de sa déléguée) :

Nom en lettres moulées

Signature

Date

*****Copie à conserver par la personne participante, avec les pages 1 à 3*****

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi (#2583_e_2018). Pour toute information en lien avec l'éthique, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 514 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ou téléphone : 514 987-3151).

Consentement à participer à l'évaluation

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je comprends que ma participation à l'évaluation est indépendante de celle de la formation. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

***J'accepte librement de participer et de répondre à deux questionnaires,
un avant la formation et l'autre à la fin de celle-ci***

☐ **OUI** ☐ **NON**

Nom en lettres moulées

Numéro de téléphone

Signature

Date

Signature de la chercheuse principale (ou de sa déléguée) :

Nom en lettres moulées

Signature

Date

ANNEXE 5

PROGRAMME AWACIC

*Faire la lumière sur l'éducation à la sexualité
et les relations respectueuses chez les tout-petits*



QUESTIONNAIRE PRÉTEST À COMPLÉTER AVANT LA FORMATION AWACIC

L'équipe tient d'abord à vous remercier de votre précieuse participation. Ce questionnaire nécessite environ 20 minutes à compléter. Il comporte les quatre sections suivantes : sur vos connaissances, vos attitudes, votre capacité à intervenir et sur des questions générales.

Dans ce questionnaire, le terme « **enfants** » fait référence aux **enfants âgés de moins de 5 ans**.

Vos réponses à ce questionnaire demeurent confidentielles. Un code d'identification protège votre identité : nous vous demandons de répondre à ces trois questions pour le créer.

- Quels sont vos initiales : _____
- Quels sont les deux premières lettres du prénom de votre mère : _____
- Quelle est votre couleur préférée : _____

SECTION A – QUE SAVEZ-VOUS ? (PRÉTEST ET POST-TEST)

Lire chacun des énoncés et indiquer s'il est vrai ou faux	Vrai	Faux
Violences sexuelles		
1. L'abus sexuel implique obligatoirement un contact physique avec l'enfant		
2. L'enfant victime d'abus sexuel connaît rarement son agresseur		
3. Certains signes permettent de reconnaître hors de tout doute qu'un enfant a été victime de violence sexuelle		
4. Les enfants de moins 5 ans sont plus à risque d'être victime d'abus sexuel que les enfants plus âgés		
5. Les situations d'abus sexuel sont souvent présentées comme un jeu aux jeunes enfants		
6. Amener les enfants à parler à un adulte de confiance est la principale chose à faire avec eux en cas d'abus sexuel.		
Éducation à la sexualité, aux relations respectueuses et aux stéréotypes sexuels		
7. La promotion des relations respectueuses dès le plus jeune âge permet aux enfants d'être plus ouvert aux différences entre les gens.		
8. L'éducation à la sexualité d'un jeune enfant inclut uniquement l'anatomie du corps et la conception des enfants		
9. Lorsqu'un enfant pose une question sur la sexualité, il est important de ne pas y répondre.		
10. Les vêtements, les films et les jouets dédiés aux jeunes enfants entretiennent des stéréotypes (clichés) liés aux sexes (p.-ex : le bleu pour les garçons, le rose pour les filles)		
11. Les besoins des enfants en matière de sexualité sont les mêmes que ceux chez adultes		
12. Le plus important pour briser les stéréotypes (clichés) sexuels, c'est d'offrir aux filles de jouer avec des camions et aux garçons de jouer avec des poupées		

SECTION B – QUEL EST VOTRE OPINION? (PRÉTEST ET POST-TEST)

Voici une série de questions sur vos opinions. Il vous sera peut-être difficile de répondre à certaines questions, mais soyez aussi honnêtes que possible. Pour chacun des énoncés, indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord.

À quel point êtes-vous en accord avec chacun des énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1. Les enfants de moins de 5 ans sont trop jeunes pour entendre parler de sexualité					
2. Offrir de l'éducation à la sexualité aux jeunes enfants est un bon moyen de prévenir l'abus sexuel					
3. Un garçon qui joue avec des jeux dits féminins risque de devenir homosexuel					
4. Les parents ont un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité des enfants					
5. Les intervenant.es à la petite enfance ont un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité des enfants					
6. Il est important d'informer les enfants au fait que les garçons et les filles ont droit aux mêmes chances					
7. Il est préférable de ne pas répondre aux questions des enfants en matière de sexualité					
8. Les émotions ressenties par les filles et par les garçons sont naturellement différentes					
9. Il est vulgaire d'utiliser les vrais mots pour nommer les organes génitaux avec les enfants					
10. Encourager les relations respectueuses est un bon moyen de prévenir la violence sexuelle					
11. Les filles sont naturellement douces et gentilles alors que les garçons sont plutôt fonceurs et énergiques					
12. Les enfants reproduisent les gestes des adultes					

SECTION C – COMMENT VOUS ÉVALUEZ-VOUS? (PRÉTEST ET POST-TEST)

Voici des situations hypothétiques. Pour chaque situation, indiquez à quel point vous seriez capable actuellement d'accomplir ce qui est décrit. Sélectionnez le chiffre qui correspond à votre réponse à l'aide de l'échelle suivante :

0 ----- 2 ----- 4

Je me sens incapable de pouvoir l'accomplir Je suis plus ou moins certain.e de pouvoir l'accomplir Je suis certain.e de pouvoir l'accomplir

À quel point vous sentez-vous capable de...					
1. Répondre aux questions des enfants en matière de sexualité	0	1	2	3	4
2. Enseigner aux enfants comment se protéger des abus sexuels	0	1	2	3	4
3. Utiliser les vrais mots pour parler aux enfants des organes génitaux et de sexualité	0	1	2	3	4
4. Dans une situation d'abus sexuel, il faut encourager un enfant à se confier à un adulte	0	1	2	3	4
5. Expliquer aux filles et aux garçons qu'ils ne sont pas si différents l'un de l'autre	0	1	2	3	4
6. Recadrer les enfants qui expriment des idées stéréotypées (ex. : un garçon qui ne veut pas jouer avec un jouet de couleur rose)	0	1	2	3	4
7. Reconnaître les stéréotypes (clichés) sexuels présents dans les films, les jouets ou les médias	0	1	2	3	4
8. Intervenir auprès d'un enfant si j'ai des doutes que celui-ci vit une situation d'abus sexuel.	0	1	2	3	4
9. Signaler à une personne d'autorité si je me doute qu'un enfant est victime d'abus sexuel.	0	1	2	3	4

SECTION D – VOS INFORMATIONS GÉNÉRALES (PRÉTEST SEULEMENT)

Les questions qui suivent serviront à décrire les participant.es de l'évaluation du projet
Lanterne.

Ces informations demeureront strictement confidentielles.

1. À quel genre vous identifiez-vous?
 - ☐ Femme
 - ☐ Homme
 - ☐ Non binaire
 - ☐ Je ne préfère pas répondre
 - ☐ Autre → précisez : _____
2. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?
 - ☐ 18-29 ans
 - ☐ 30-39 ans
 - ☐ 40-49 ans
 - ☐ 50-59 ans
 - ☐ 60 ans et plus
 - ☐
3. Depuis combien de temps habitez-vous dans votre communauté ?

4. Avez-vous fréquenté les pensionnats ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
5. Est-ce que l'un de vos parents a déjà fréquenté les pensionnats ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
6. Quelle est votre langue maternelle?
 - ☐ Atikamekw
 - ☐ Innu
 - ☐ Montagnais
 - ☐ Français
 - ☐ Anglais
 - ☐ Autre → précisez : _____
7. Quelle.s langue.s parlez-vous dans votre milieu de travail? Cochez plus d'un choix si applicable.
 - ☐ Atikamekw
 - ☐ Innu
 - ☐ Montagnais

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Autre → précisez : _____

8. Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez complété?

- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire
- ☐ Technique professionnelle
- ☐ Collégial
- ☐ Université
- ☐ Cours aux adultes
- ☐ Autre → précisez : _____

9. Dans quelle discipline avez-vous étudiée? Cochez plus d'un choix si applicable.

10. Dans quel milieu travaillez-vous actuellement?

- ☐ Centre mère-enfant
- ☐ Maison des jeunes
- ☐ Centre de la petite enfance (CPE)
- ☐ Pédiatrie sociale
- ☐ Milieu scolaire
- ☐ Services de santé (p.-ex : dispensaire)
- ☐ Services sociaux
- ☐ Sécurité publique
- ☐ Autre → précisez : _____

11. Quel est votre titre d'emploi actuel? → précisez :

12. Depuis combien de temps occupez-vous cet emploi?

- ☐ 0-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ 11-15 ans
- ☐ 15 ans et plus

13. Vous travaillez avec des enfants de quels groupes d'âges? Cochez plus d'un choix si applicable.

- ☐ 0-2 ans
- ☐ 3-5 ans
- ☐ 6-12 ans
- ☐ 13-17 ans
- ☐ Je ne travaille pas directement auprès des enfants
- ☐ Autre → précisez : _____

14. Avez-vous déjà participé à une session de formation sur la problématique de la violence sexuelle ou de l'éducation à la sexualité dans le cadre de votre **travail** actuel ou passé ou de **formation scolaire** ?

☐ Non

☐ Oui

15. À quel moment avez-vous reçu cette formation?

☐ Il y a moins de 5 ans

☐ Il y a 5 ans ou plus

ANNEXE 6

PROGRAMME AWACIC

*Faire la lumière sur l'éducation à la sexualité
et les relations respectueuses chez les tout-petits*



QUESTIONNAIRE À COMPLÉTER APRÈS LA FORMATION AWACIC

L'équipe tient d'abord à vous remercier de votre précieuse participation. Ce questionnaire nécessite environ 15 minutes à compléter. Il comporte les quatre sections suivantes : sur vos connaissances, vos attitudes, votre capacité à intervenir, une sur l'identité autochtone et sur votre appréciation de la formation.

Dans ce questionnaire, le terme « **enfants** » fait référence aux **enfants âgés de moins de 5 ans**.

Vos réponses à ce questionnaire demeurent confidentielles. Un code d'identification protège votre identité : nous vous demandons de répondre à ces trois questions pour le créer.

- Les deux derniers chiffres de votre année de naissance :

(Si vous êtes en 1987, votre réponse sera 87)

- Les deux chiffres de votre jour de naissance:

(Si votre date de naissance est le 4 avril 1987, votre réponse sera 04)

- Les deux premières lettres du prénom de votre mère :

- La première lettre de votre couleur préférée :

SECTION A – QUE SAVEZ-VOUS ?

Lire chacun des énoncés et indiquer s'il est vrai ou faux	Vrai	Faux
Violences sexuelles		
13. La violence sexuelle implique obligatoirement un contact physique avec l'enfant		
14. L'enfant victime de violence sexuelle connaît rarement son agresseur		
15. Certains signes permettent de reconnaître hors de tout doute qu'un enfant a été victime de violence sexuelle		
16. Les enfants de moins 5 ans sont plus vulnérables à la violence sexuelle que les enfants plus âgés		
17. Les situations de violence sexuelle sont souvent présentées comme un jeu aux jeunes enfants		
18. Amener les enfants à parler à un adulte de confiance est la principale habileté à développer avec eux en cas de violence sexuelle		
Éducation à la sexualité, aux relations respectueuses et aux stéréotypes sexuels		
19. La promotion des relations égalitaires dès le plus jeune âge permet aux enfants de s'ouvrir à la diversité		
20. L'éducation à la sexualité d'un jeune enfant inclut uniquement l'anatomie du corps et la conception des enfants		
21. Au moment de répondre aux questions des enfants en matière de sexualité, il est recommandé de leur donner le plus d'informations possibles pour devancer leurs futures questions		
22. Les vêtements, les films et les jouets dédiés aux jeunes enfants entretiennent des stéréotypes liés aux sexes		
23. Les besoins des enfants en matière de sexualité sont les mêmes que ceux chez adultes		
24. Le plus important pour briser les stéréotypes sexuels, c'est d'offrir aux filles de jouer avec des camions et aux garçons de jouer avec des poupées		

SECTION B – QUEL EST VOTRE OPINION ?

Voici une série de questions sur vos opinions. Il vous sera peut-être difficile de répondre à certaines questions, mais soyez aussi honnêtes que possible. Pour chacun des énoncés, indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord.

À quel point êtes-vous en accord avec chacun des énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
13. Les enfants de moins de 5 ans sont trop jeunes pour entendre parler de sexualité					
14. Offrir de l'éducation à la sexualité aux jeunes enfants est un bon moyen de prévenir la violence sexuelle					
15. Un garçon qui joue avec des jeux dits féminins risque de devenir homosexuel					
16. Les parents ont un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité des enfants					
17. Les intervenant.es à la petite enfance ont un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité des enfants					
18. Il est important de sensibiliser les enfants au fait que les garçons et les filles ont droit aux mêmes chances					
19. Il est préférable de ne pas répondre aux questions des enfants en matière de sexualité					
20. Les émotions ressenties par les filles et par les garçons sont naturellement différentes					
21. Il est vulgaire d'utiliser les vrais mots pour nommer les organes génitaux avec les enfants					
22. Faire la promotion des relations égalitaires est un bon moyen de prévenir la violence sexuelle					
23. Les filles sont naturellement douces et gentilles alors que les garçons sont plutôt fonceurs et énergiques					
24. Les adultes qui entourent les jeunes véhiculent des stéréotypes qui influencent les enfants					

SECTION C – COMMENT VOUS ÉVALUEZ-VOUS ?

Voici des situations hypothétiques. Pour chaque situation, indiquez à quel point vous seriez capable actuellement d'accomplir ce qui est décrit. Sélectionnez le chiffre qui correspond à votre réponse à l'aide de l'échelle suivante :

0 ----- 2 ----- 4

Je me sens incapable de pouvoir l'accomplir Je suis plus ou moins certain.e de pouvoir l'accomplir Je suis certain.e de pouvoir l'accomplir

À quel point vous sentez-vous capable de...					
10. Répondre aux questions des enfants en matière de sexualité	0	1	2	3	4
11. Enseigner aux enfants des habiletés de protection contre la violence sexuelle	0	1	2	3	4
12. Utiliser les vrais mots pour parler aux enfants des organes génitaux et de sexualité	0	1	2	3	4
13. Apprendre aux enfants à dévoiler à quelqu'un de confiance une situation de violence sexuelle	0	1	2	3	4
14. Souligner aux filles et aux garçons qu'ils ont plus de ressemblances que de différences	0	1	2	3	4
15. Recadrer les enfants qui véhiculent des idées stéréotypées (ex. : un garçon qui ne veut pas jouer avec un jouet de couleur rose)	0	1	2	3	4
16. Reconnaître les stéréotypes sexuels véhiculés par les films, les jouets ou les médias	0	1	2	3	4
17. Intervenir auprès d'un enfant si j'ai des doutes que celui-ci vit une situation de violence sexuelle	0	1	2	3	4
18. Signaler au Système d'Intervention d'Autorité Atikamekw si je soupçonne qu'un enfant est victime d'agression sexuelle.	0	1	2	3	4

SECTION D – IDENTITÉ AUTOCHTONE

La formation suivie avait le déroulement suivant :

- ☐ Une journée entière de formation
- ☐ Deux demi-journées de formation

1. Avez-vous assisté à l'entièreté de la formation?

☐ Oui

☐

Non

→

précisez :

2. À quel genre vous identifiez-vous?

☐ Femme

☐ Homme

☐ Non binaire

☐ Je ne préfère pas répondre

☐ Autre → précisez : _____

3. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?

☐ 18-29 ans

☐ 30-39 ans

☐ 40-49 ans

☐ 50-59 ans

☐ 60 ans et plus

4. Est-ce que vous vous êtes senti(e) interpellé(e) en tant qu'Atikamekw nehirowisiw dans le cadre de cette formation ?

5. Auriez-vous des recommandations qui pourraient rendre la prévention des violences sexuelles plus efficace dans les communautés autochtones ?

6. D'après vous, est-ce que la spiritualité autochtone a été prise en compte dans la formation ?

7. Si non, est-ce que vous pensez qu'elle devrait être plus présente ?

☐ Oui

☐

Non

→

précisez :

SECTION E – RETOUR GÉNÉRAL SUR LA FORMATION

Pour chacun des éléments suivants, veuillez encercler l'affirmation qui correspond le plus à votre niveau <u>appréciation</u> .	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
a) De façon générale, je suis satisfait.e de la formation reçue.	0	1	2	3	4
b) Cette formation a répondu à mes besoins.	0	1	2	3	4
c) J'ai l'intention d'utiliser cette formation dans le cadre de mon travail.	0	1	2	3	4
d) Le contenu de cette formation était pertinent pour mon travail.	0	1	2	3	4
e) J'ai apprécié les activités réalisées lors de la formation.	0	1	2	3	4
f) Les méthodes utilisées ont facilité l'intégration du contenu de la formation.	0	1	2	3	4
g) La durée de la formation était adéquate.	0	1	2	3	4
h) J'ai apprécié le matériel disponible lors de la formation.	0	1	2	3	4
i) Je recommanderais cette formation à d'autres éducatrices.	0	1	2	3	4

Pour chaque question, indiquez à quel point vous sentez-vous capable d'accomplir ce qui est décrit. Sélectionnez le chiffre qui correspond à votre réponse à l'aide de l'échelle suivante :

0 ----- 2 ----- 4

Je me sens incapable de Je suis plus ou moins certain(e) Je suis certain(e)
pouvoir l'accomplir de pouvoir l'accomplir de pouvoir l'accomplir

À quel point vous sentez-vous capable de...

a) Utiliser le livre Toi comme moi auprès des enfants	0	1	2	3	4
b) Utiliser le jeu Masko l'ourson aventureux auprès des enfants	0	1	2	3	4
c) Utiliser le Cahier-Causerie auprès des enfants	0	1	2	3	4
d) Utiliser les fiches aide-mémoire	0	1	2	3	4
e) Utiliser les capsules vidéo	0	1	2	3	4

Selon vous, quels sont les points forts de cette formation (activités, matériel, animation, etc.)?

Avez-vous des suggestions ou recommandations concernant cette formation ?

Avez-vous des commentaires généraux concernant cette formation?

ANNEXE 7



Évaluation du projet AWACIC Repas Communautaire

DÉROULEMENT DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES INTERVENANTS OEUVRANT AUPRÈS DES 0-5 ANS DANS LA COMMUNAUTÉ DE MANAWAN.
Préambule
<ul style="list-style-type: none"> Remercier les participant.es de leur présence et leur indiquer qu'un repas accompagné de breuvages leur est offert. Présentation de l'équipe et tour de table (lieu de travail, peuvent se présenter s'ils le souhaitent) Présentation du formulaire de consentement, réponse aux questions et signature du formulaire Rappel des objectifs du groupe de discussion et des stratégies pour assurer la confidentialité et l'anonymat : Le repas communautaire permet de réaliser un compte rendu de la formation, de recueillir le ressenti des participants par rapport à la formation (appréciation générale de la formation, partage du savoir, ambiance/état d'esprit, utilisation des connaissances...)
Appréciation générale
<ul style="list-style-type: none"> Comment vous sentez-vous après la formation ? Est-ce que vous vous êtes retrouvé.e.s dans la formation ? Est-ce que c'est un sujet qui était pertinent pour vous ? Est-ce que vous avez aimé y participer ? À l'origine, qu'est-ce qui vous a amené à participer à la formation ? Est-ce que c'était conseillé par le milieu de travail ? Est-ce que c'était de votre propre volonté/désir ? Quel était votre intérêt personnel et professionnel à participer à la formation ? Quelles étaient vos attentes envers la formation ? Ont-elles été comblées ?
Sécurisation culturelle
<ul style="list-style-type: none"> Comment décririez-vous l'ambiance de la formation ? Qu'avez-vous pensé du contenu de la formation et des outils qui vous ont été donnés ? Comment était votre relation avec les animatrices ? Quelles sont les forces des animatrices ? Quelles sont les limites observées ? Est-ce que vous vous êtes senti.e.s à l'aise de poser des questions ? Pouvez-vous en parler un peu plus ?
Transfert de connaissances
<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que la formation à laquelle vous avez participé ressemble à d'autres formations reçues antérieurement (forme, i.e., la façon dont elle a été donnée, et pas le fond, i.e., le contenu) ? Si oui, en quoi est-ce semblable ? Si non : en quoi est-ce différent ? Avez-vous apprécié ou pas ces différences ? Dans la communauté, comment ça se passe quand vous partagez vos savoirs ? Avez-vous déjà eu des formations à Manawan ? Si oui, comment c'était ? Si on devait refaire la formation, comment on pourrait faire pour partager les savoirs ? Qu'est-ce qui devrait être différent, qu'est-ce qui devrait être pareil ?
Application des connaissances

<ul style="list-style-type: none"> • Qu'avez-vous appris lors de cette formation ?
<ul style="list-style-type: none"> • Jusqu'à quel point ces connaissances/outils pourront être utilisés au travail ? Dans votre vie familiale ?
<ul style="list-style-type: none"> • Pensez-vous partager les savoirs acquis à vos collègues (en général) qui n'ont pas participé à la formation ? Qu'allez-vous transmettre exactement ?
<ul style="list-style-type: none"> • Quel.le.s connaissances/outils transmis vous paraissent les plus « utiles » et les plus « pertinents » pour votre travail?
<p align="center">Si thèmes non-abordés par les réponses aux questions précédentes</p>
<p><u>Colonisation :</u> Pensez-vous qu'un lien avec l'histoire de la colonisation aurait été important ? Ou encore les pensionnats ?</p>
<p><u>Adaptation spécifique du contenu :</u> Pensez-vous que la formation a été adaptée aux spécificités atikamekw ? Est-ce que c'était nécessaire ?</p>
<p><u>Reconnaissance de la culture autochtone :</u> Pensez-vous que la formation prend en compte la culture autochtone ? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples ? Si non, pourquoi ? Vous êtes-vous retrouvés en tant que personne autochtone ? Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer le tout ?</p>
<p><u>Partage du pouvoir (horizontal) dans la formation :</u> Quel était la position des animateurs envers vous ? Pensez-vous que tout le monde était présent pour apprendre quelque chose ?</p>
<p align="center">Conclusion</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Remercier les participant.es de leur participation.
<ul style="list-style-type: none"> • Leur rappeler que leurs opinions permettront d'améliorer le contenu des formations futures.
<ul style="list-style-type: none"> • Leur rappeler la confidentialité des propos échangés.
<ul style="list-style-type: none"> • Les inviter à communiquer avec l'équipe s'ils en ressentent le besoin.

ANNEXE 8

PROGRAMME AWACIC

*Faire la lumière sur l'éducation à la sexualité
et les relations respectueuses chez les tout-petits*



QUESTIONNAIRE ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE FORMATION AWACIC

L'équipe tient d'abord à vous remercier de votre précieuse participation. Cette entrevue téléphonique dure entre 15 et 30 minutes à compléter.

L'objectif de cette entrevue est de faire un suivi suite à la formation que vous avez suivie.

Vos réponses à ce questionnaire demeurent confidentielles. Un code d'identification protège votre identité : nous vous demandons de répondre à ces trois questions pour le créer :

- Les deux derniers chiffres de votre année de naissance : _____
(Si vous êtes en 1987, votre réponse sera 87)
- Les deux chiffres de votre jour de naissance: _____
(Si votre date de naissance est le 4 avril 2987, votre réponse sera 04)
- Les deux premières lettres du prénom de votre mère : _____
- La première lettre de votre couleur préférée : _____



SECTION A – RETOUR SUR LA FORMATION

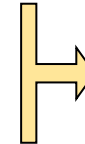
1. Quel message clé retenez-vous de la formation ?
 - Par rapport aux connaissances ?
 - Par rapport aux comportements ?
2. Suite à la formation, avez-vous mis en place de nouveaux facteurs de protection ou renforcer des facteurs de protection déjà existants contre la violence sexuelle ?
3. Quels sont les messages clés que vous retenez par rapport aux stéréotypes sexuels ?
 - Par rapport aux filles ? Par rapport aux garçons ?
 - Estimez-vous que vos idées par rapport aux stéréotypes ont évolué ?
4. Avez-vous apporté (ou voyez-vous) des changements dans votre pratique professionnelle, mais aussi dans votre vie personnelle ?
 - Si oui, pouvez-vous me citer quelques exemples ?
 - Changement dans sa pratique, mais aussi celles de ses collègues

SECTION B – UTILISATION DES OUTILS

Quel choix représente le mieux votre réalité ?

- ☐ Je travaille à temps plein auprès d'un même groupe d'enfants
- ☐ Je travaille à temps plein auprès de plusieurs groupes d'enfants différents
- ☐ Je travaille à temps partiel auprès d'un même groupe d'enfants
- ☐ Je travaille à temps partiel auprès de plusieurs groupes d'enfants différents

Quel est le nom de la communauté : _____



Nombre d'heures travaillées
chaque semaine auprès des
enfants de 0-5 ans ?
_____ heures

	Livre Toi comme moi 0-18 mois				Jeu Masko l'ourson aventureux				Fiches Aide-mémoire				Capsules vidéo				Cahier-Causerie			
	1 = Fortement en désaccord 2 = En désaccord 3 = En accord 4 = Fortement en accord																			
Cet outil était facile à utiliser	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
J'ai aimé utiliser cet outil	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cet outil m'aide à faire de l'éducation à la sexualité	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cet outil m'aide à faire la promotion des relations égalitaires	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cet outil m'aide à faire de la prévention de la violence sexuelle	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cet outil représente bien la diversité culturelle	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cet outil s'intègre facilement dans mes activités quotidiennes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Le contenu de cet outil est adapté aux tout-petits	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Je me sentais à l'aise d'utiliser cet outil	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Je vais continuer à utiliser cet outil dans le cadre de mon travail	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

La formation générale Awacic

Je recommanderais de participer à la formation générale Awacic avant d'utiliser les outils

☐ Fortement en désaccord ☒ En désaccord ☐ En accord ☐ Fortement en accord

L'utilisation du Guide

Veuillez indiquer le choix qui correspond le mieux à votre situation :

☐ Je n'ai pas consulté le Guide

J'ai ☒ consulté le Guide et j'ai trouvé toute l'information que je cherchais

☐ J'ai consulté le Guide, mais je n'ai pas trouvé toute l'information que je cherchais.

L'information que j'aurais aimé trouver est :

Votre niveau d'aisance à utiliser les outils au fil du temps

À l'aide d'une échelle allant de 1 à 10, indiquez quel était votre niveau d'aisance à utiliser les outils:

1 = Très faible

10 = Très élevé

- À la première semaine d'utilisation

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Après 4 (ou 8) semaines d'utilisation

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Expliquez :

Quel est l'outil que vous avez le plus apprécié? Et celui que vous avez le moins apprécié? Pourquoi?

Le plus apprécié : _____

Pourquoi ? _____

Le moins apprécié : _____

Pourquoi ? _____

Avez-vous des suggestions ou recommandations concernant les outils ?
